Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8470565
Centre d'intérêt: 870

Parisé, Robert, 1933-.

Le tiers-monde scolaire : éléments de réflexion sur l'enseignement technique et professionnel au Québec : dossier / par Robert Parisé avec la collab. de Roland Rochon. -- Ed. mise à jour pour l'Association canadienne de la formation professionnelle par Peter R. Findlay. -- Ottawa : L'Association, 1980.
xiii, 79 p. ; 28 cm.

Comprend des bibliogr.

Cote Dewey: 373.246'09714/P232t

Descripteur(s): *Enseignement professionnel *Formation professionnelle *Formation des enseignants *Perfectionnement des enseignants *Entreprise *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Rapport Parent *Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel *Université du Québec

Identificateur(s) de sujet: *Enseignement technique

Attirer l'attention sur les problèmes de l'enseignement professionnel, au niveau secondaire en particulier, tel est l'objet de ce dossier. La première partie présente un historique de ce type d'enseignement au Québec avant 1960, un aperçu des propositions du Comité Tremblay et du rapport Parent ainsi qu'un portrait de la situation actuelle. Considérant que la revalorisation de cet enseignement passe par la qualité du personnel enseignant, la deuxième partie traite du baccalauréat offert par l'Université du Québec et du perfectionnement des maîtres de l'enseignement secondaire. La dernière partie comprend des réflexions sur la situation actuelle, sur l'évolution technologique à laquelle il faut répondre et sur le rôle de l'entreprise dans la formation des maîtres et dans la revalorisation de l'enseignement professionnel. La technique est enfin présentée comme un élément d'une civilisation nouvelle.

Type de document: r

DUQ 8470565

LE TIERS-MONDE SCOLAIRE

Éléments de réflexion
sur l'enseignement technique
et professionnel
au Québec

Robert PARISÉ

avec la collaboration de
Roland ROCHON

C
595

EDUQ 8470565

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

LE TIERS-MONDE SCOLAIRE

LE TIERS-MONDE SCOLAIRE

Éléments de réflexion sur l'enseignement technique et professionnel au Québec

DOSSIER
par
Robert PARISÉ
Professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi

avec la collaboration de

Roland ROCHON
Chargé du dossier
Baccalauréat d'enseignement professionnel
Université du Québec

Édition mise à point pour
l'Association canadienne de la formation professionnelle
par
Peter R. Findlay, Ph.D.

1980

L'Association canadienne de la formation professionnelle se réserve tous les droits d'impression de ce texte.

La reproduction non autorisée du texte par quelque moyen que ce soit est strictement interdite.

L'Association canadienne de la formation professionnelle tient à remercier le Conseil du patronat du Québec pour une subvention qui a aidé à la production de ce livre.

Tous droits réservés, 1980.

Association canadienne de la formation professionnelle,
Suite 608, 251, rue Bank,
Ottawa, Ontario K2P 1X3.

Sommaire

Un mot de préface ix
Ghislain Dufour, vice-président exécutif, Conseil du patronat du Québec

Avant-propos xi
Gérard Arguin, recteur de l'Université du Québec à Chicoutimi

Préambule xiii

PREMIÈRE PARTIE

Historique et orientation

L'enseignement professionnel dans le Québec d'avant 1960 3
Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel 9
Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec 15
De l'idéal à la réalité 19
Situation actuelle de l'enseignement professionnel au Québec

DEUXIÈME PARTIE

La pièce maîtresse au dossier

La formation des maîtres 25
Le baccalauréat d'enseignement professionnel de l'Université du Québec 27
Le perfectionnement des maîtres de l'enseignement secondaire professionnel — analyse et prospective — Roland Rochon 31

TROISIÈME PARTIE

Réflexions propices à un redressement

Le point sur l'enseignement professionnel au Québec 53
A quelle évolution technologique doit répondre la formation professionnelle au Québec? 59
L'entreprise doit participer à la formation des maîtres de l'enseignement professionnel 67
Le rôle de l'entreprise face à la revalorisation de l'enseignement professionnel 71

EN GUISE DE CONCLUSION

La technique, élément d'une civilisation nouvelle 77

Sauf là où le contraire est indiqué, tous les chapitres du livre sont de la plume de Robert Parisé.

« ... le tiers-monde scolaire — quel autre nom donner au 25 pour cent d'étudiants du cours professionnel tel qu'il existe? »

Gérard MARIER,
« L'École Québécoise », *Le Soleil*,
3 mars 1979.

Un mot de préface

«Le travail manuel, le travail de l'homme de métier, demeure agent et interprète du développement de l'esprit. La main prolonge le cerveau, et ce dernier opère à travers la reconnaissance du réel». Cette petite phrase, extraite du présent dossier, me semble très bien exprimer la dignité du travail manuel et, partant, la valeur et l'importance de l'enseignement professionnel et technique.

C'est avec plaisir que le Conseil du patronat du Québec a accepté de contribuer à la publication de ce dossier intitulé : *Le tiers-monde scolaire — Éléments de réflexion sur l'enseignement technique et professionnel au Québec*. Notre intérêt pour une telle publication reflète, bien sûr, celui que nous avons toujours porté à l'enseignement professionnel, mais il tient aussi à certaines qualités de ce dossier. D'abord à cause du caractère inédit de ces textes : il n'y a encore, à notre connaissance, aucun volume, aucun recueil de textes consacré au thème de l'enseignement professionnel, qui ait été publié au Québec. Ensuite, les problèmes qui y sont abordés sont d'une grande actualité dans notre contexte économique et social, notamment dû au fait que cette publication coïncide à peu près avec celle, par le ministère de l'Éducation, de sa politique d'ensemble sur l'enseignement professionnel, politique attendue avec impatience par les milieux intéressés.

En troisième lieu, et c'est peut-être pour nous la raison principale, parce que le contenu de ces textes correspond à des préoccupations fréquemment exprimées par le Conseil du patronat, et ce, de longue date. L'auteur, M. Parisé, le rappelle d'ailleurs fort justement :

> «Le Conseil du patronat s'est penché avec persévérance, sinon avec obstination, sur la situation de l'enseignement professionnel au Québec.»

Cette situation, quelle est-elle en 1980? Il est bien dommage qu'il faille encore, après toutes ces années, constater la stagnation de l'enseignement professionnel : il est indéniable en effet que ce type d'enseignement demeure sous-estimé socialement et, dans une large mesure, méconnu de la clientèle étudiante. L'expression «tiers-monde scolaire» (titre provocant qui coiffe ce dossier et que l'auteur emprunte à Gérard Marier), appliquée à l'enseignement professionnel, semble être, à première vue, de l'inflation verbale, mais à bien y réfléchir, elle n'est pas si éloignée de la réalité. N'est-il pas courant aussi d'entendre maints observateurs qualifier l'enseignement professionnel de «parent pauvre» de notre système scolaire?

Une constatation semble avoir fait, en tout cas, l'unanimité de tous les intervenants qui se sont préoccupés d'enseignement professionnel : savoir, que ce dernier est le secteur de l'éducation qui a le plus souffert de la grande réforme entreprise au cours des années 1960. Dans un chapitre qui retrace l'historique de l'enseignement professionnel au Québec, l'auteur rappelle à juste titre que les problèmes affectant l'enseignement professionnel avaient été diagnostiqués dès 1961, dans le rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, alors présidé par M. Arthur Tremblay. Les conclusions et les recommandations de ce comité, qui ont peut-être passé pour audacieuses à l'époque, et qui ont été alors «laissées sur les tablettes», sont toujours d'actualité en 1980 et demeurent pertinentes.

On peut dès lors se poser la question : comment se fait-il que, vingt ans après, on puisse se retrouver avec sensiblement les mêmes problèmes, malgré les sommes fabuleuses investies dans l'éducation, malgré les études et les rapports de toutes sortes, et

malgré la bonne foi de tous les intéressés? Le document de M. Parisé n'apporte peut-être pas toutes les réponses à cette question, mais il permet à tout le moins de dégager des éléments qui constituent une explication cohérente.

Je m'en voudrais, par ailleurs, de ne pas signaler que nous sommes sur la même longueur d'ondes en ce qui concerne certaines idées maîtresses exprimées dans ce dossier. Celui-ci est surtout conçu dans la perspective de la formation des maîtres en tant que solution-clé aux problèmes, et bien que ce ne soit pas là l'unique solution, on ne peut qu'être d'accord avec M. Parisé lorsqu'il affirme que la revalorisation de l'enseignement professionnel passe nécessairement par la formation et le perfectionnement des maîtres. À cet égard, l'auteur souligne aussi que l'expérience industrielle doit être considérée comme un impératif dans la formation des maîtres du secteur professionnel, opinion que partage le milieu patronal et qu'il a d'ailleurs souvent fait valoir. Il en est de même pour certains passages qui établissent l'importance de l'initiation à la technologie dans toute formation, même celle qui ne conduit pas à un métier. «Aucun jeune, écrit M. Parisé, ne devrait quitter l'école avant d'avoir reçu un minimum d'enseignement professionnel.» Cette affirmation rejoint d'emblée, et presque dans les mêmes termes, une proposition que nous avons formulée dans plusieurs de nos mémoires. De même en ce qui concerne la nécessité d'établir une véritable autonomie du secteur professionnel, que nous avons toujours préconisée.

Il faut souhaiter que ce dossier d'information connaisse la plus large diffusion possible, et qu'il contribue à sensibiliser la population à l'importance fondamentale de l'enseignement professionnel pour le développement économique de notre société. Peut-on espérer que cette réflexion soit une étape positive qui participera peut-être au déblocage tant attendu dans ce secteur de l'enseignement trop longtemps négligé. Plus modestement, l'auteur souhaite dans sa conclusion que ses travaux contribuent quelque peu à inspirer des éléments d'une politique à venir. Si ce vœu se réalise, il aura déjà rendu un fier service non seulement au monde de l'éducation, mais aussi à tous ceux qui, de près ou de loin, bénéficieront de la réforme proposée.

Ghislain DUFOUR,
Vice-président exécutif,
Conseil du patronat du Québec

Avant-propos

L'enseignement professionnel au Québec, voilà tout un thème à exploiter et à débattre dans une société nouvelle dont les valeurs humanistes du travail technique n'ont pas encore dépassé la rampe!

Malgré le renouveau scolaire des années 60 et l'industrialisation progressive de la société québécoise, la formation technique envoûte difficilement le jeune Québécois. Elle est encore boudée par nos jeunes qui préfèrent une formation qui leur ouvre les portes de l'université.

Devant l'incompréhension de cette nouvelle culture, il faut apprécier les efforts des personnes et des organismes qui tentent de revaloriser une formation qui est un des fondements de nos sociétés industrielles.

L'ouvrage de M. Robert Parisé s'inscrit dans cette lignée. Après avoir fait un survol historique de l'enseignement professionnel au Québec avant 1960, il affirme, en se fondant sur le rapport Tremblay, que la revalorisation de l'enseignement professionnel passe par la qualité du personnel enseignant. L'Université du Québec , en particulier l'Université du Québec à Chicoutimi, a compris ce message puisqu'un an après sa fondation, l'UQAC dispensait à titre expérimental un programme de perfectionnement des maîtres en exercice de niveau secondaire, programme qui a largement inspiré le plan-directeur du MEQ.

Ce programme, renouvelé en 1976, vise à parfaire les notions sur l'homme et la technique et à approfondir le champ de spécialisation du maître en s'inspirant de la méthodologie de la pédagogie de situation. L'auteur explique en détail ce programme dans cet ouvrage en s'inspirant largement d'un de ses articles publié dans le *Journal de l'Association de la formation professionnelle*.

M. Parisé a eu la bonne idée d'associer à ce dossier M. Roland Rochon. M. Rochon a fait carrière, pour ainsi dire, dans l'enseignement professionnel soit comme professeur, soit comme administrateur. L'expertise qu'il a apportée à l'Université du Québec, dans l'élaboration de ce programme, se reflète dans les quelques pages qu'il consacre à la présentation du programme de baccalauréat en enseignement professionnel.

Le monde de l'éducation saura gré à ces deux auteurs de nous avoir fait connaître davantage un domaine trop souvent oublié, l'enseignement professionnel.

Après avoir parcouru cet ouvrage, le lecteur conviendra qu'une véritable politique québécoise de la formation professionnelle s'impose au Québec, politique dont la pierre angulaire réside dans l'amélioration de la formation et le perfectionnement des maîtres de ce secteur. Les auteurs peuvent prétendre à bon escient que ces réflexions posent quelques jalons d'une éventuelle politique en ce domaine. Il faut espérer que ces quelques pages écrites avec beaucoup de considération pour un tel type d'enseignement contribueront à améliorer le sort de la formation professionnelle au Québec.

Gérard ARGUIN,
Recteur
de l'Université du Québec
à Chicoutimi

Préambule

La remise en question de notre système d'éducation, déjà bien engagée par la réflexion suscitée autour du Livre vert, se poursuit sur un plan plus concret avec les décisions ministérielles découlant de cette prise de conscience collective.

Le présent dossier vise à attirer l'attention, dans le débat en cours, sur les problèmes de l'enseignement professionnel, au niveau secondaire tout particulièrement.

L'heure semble venue pour une large réflexion sur la place publique; le contexte s'y prête mieux que jamais. Il y a urgence.

À cette fin, il importait de présenter, en une synthèse cohérente, les principales «pièces détachées» qui, depuis quinze ans, jalonnent l'histoire de ce secteur très particulier de notre système d'éducation.

Pour sa part, l'Université du Québec a déjà posé sa pierre dans l'édifice en reconstruction : elle n'a pas tardé à réaliser que la revalorisation de l'enseignement professionnel passe d'abord par la qualité du personnel enseignant qui s'y trouve engagé.

Voilà pourquoi l'institution, innovatrice de par sa mission même, est la première, au Québec, sortie des sentiers battus pour se lancer avec une audacieuse prudence dans les champs de formation et de perfectionnement des maîtres du secondaire professionnel.

Cette initiative s'ajoute à quelques autres dont elle peut s'enorgueillir, à l'aube de son dixième anniversaire, et la dote d'une expertise qui lui permet, aujourd'hui, d'apporter une exceptionnelle contribution à ce forum public.

Robert PARISÉ

PREMIÈRE PARTIE

Historique et orientation

L'enseignement professionnel dans le Québec d'avant 1960

Survol historique

La pratique de la formation professionnelle plonge ses racines dans les origines mêmes de la Nouvelle-France.

L'apprentissage, tel que préconisé par Colbert, était alors à la mode. Chaque métier possédait ses patrons, lesquels, par contrat, s'attachaient des apprentis. Non seulement procédait-on ainsi pour les métiers manuels, mais encore pour des arts comme la sculpture et l'architecture et même pour des professions comme la médecine et le notariat.

En certains cas, le père se chargea lui-même d'initier ses enfants aux secrets de son art, ce qui nous valut par la suite les quelques familles d'artisans dont le Québec d'aujourd'hui s'enorgueillit.

Dès la moitié du XVII[e] siècle, Jean Talon attira ici d'habiles artisans, en vue d'inculquer une indispensable formation professionnelle aux hommes de métiers requis pour les besoins de la colonie.

De leur côté, les jésuites avaient entrepris, et cela déjà en 1635, de dispenser à leurs collèges de Québec' et de Montréal un enseignement pratique visant à préparer des marins compétents.

Mais c'est à Monseigneur de Laval que l'on doit l'ouverture, en 1668, des premières écoles de métier.

Cette année-là, il établit à Saint-Joachim, non loin de Québec, une ferme modèle qui, en dépit d'une implantation lente et difficile, allait prendre à partir de 1705 l'allure d'une véritable école d'agriculture.

Greffée sur cette dernière, une école d'arts et métiers devait connaître plus rapidement le succès. On pouvait y étudier la menuiserie, l'ébénisterie, la maçonnerie, la cordonnerie, la serrurerie. L'enseignement touchait même à la peinture, la sculpture et l'architecture.

À Beaupré, dans les environs, on initiait les filles aux arts domestiques.

Il importe de souligner qu'à la même époque, les arts et métiers s'enseignaient également chez les frères Charon, à Montréal.

On peut affirmer que, tout au long de l'histoire de la Nouvelle-France, la formation professionnelle a fait l'objet des préoccupations constantes de la classe dirigeante.

La conquête de la colonie par les Britanniques allait mettre un cran d'arrêt à cet élan prometteur. Pendant près d'un siècle, l'œuvre d'éducation se ressentit des vicissitudes sur le plan ethnique et religieux.

Tout projet de développement de l'enseignement professionnel est abandonné jusqu'en 1828, alors qu'un institut d'artisanat ouvre ses portes à Montréal et installe une succursale à Québec. C'est là l'amorce à une institution polytechnique, en quelque sorte, pour laquelle le Parlement votera des subsides en 1831 et 1833.

Nous sommes justement à l'époque où le réputé Joseph-F. Perreault établissait à Québec une école de métiers qui allait compter jusqu'à trois cents élèves.

Le redémarrage dans l'enseignement professionnel s'effectue donc grâce à l'initiative privée.

C'est ainsi qu'en 1859, l'abbé Pilote fonde l'École d'agriculture de Sainte-Anne-de-la-Pocatière et que,

l'année suivante, le seigneur de Joliette fait de même pour une école d'industrie dans sa seigneurie.

En ces années qui président à l'instauration de la Confédération canadienne, l'économie du Québec demeure de type agricole et artisanal.

L'agriculture occupe 50% de la population active, la petite entreprise industrielle 20% et le reste de la main-d'œuvre se répartit dans le commerce, les professions libérales, les emplois domestiques.

Les principaux établissements industriels de l'époque sont les scieries, les cordonneries, les forges, les ateliers de confection, la charpenterie, la menuiserie, les chantiers maritimes. On y travaille à la main, avec l'aide d'outils et de quelques machines bien rudimentaires.

L'enseignement professionnel s'organise bien sûr en fonction de ce type d'économie.

L'année 1880 va marquer un début de structuration alors que le gouvernement québécois approuve la création de treize écoles de métiers, qu'il placera, en 1897, sous la gouverne d'un conseil des arts et métiers et pour la subsistance desquelles il instaurera un système de subventions.

L'année 1907 annonce enfin une nouvelle orientation de l'enseignement technique. Le gouvernement décide de prendre en main la formation d'ouvriers spécialisés.

A cette fin, il ouvre des écoles techniques à Montréal et à Québec, puis subséquemment à Trois-Rivières et à Hull.

Vient ensuite l'ouverture des écoles des Beaux-Arts de Québec et de Montréal en 1922 et 1923, du meuble en 1935, des Arts graphiques en 1942.

Le Secrétariat de la Province supervise l'ensemble, assisté d'un Conseil supérieur de l'enseignement technique.

De son côté, le ministère du Travail autorise, en 1945, douze centres d'apprentissage dirigés et financés chacun par une commission composée de représentants des employeurs, des employés et du ministère du Travail.

Puis, l'année suivante, voit le jour un ministère du Bien-Être social et de la Jeunesse qui va regrouper sous son contrôle les écoles techniques, d'arts et métiers, d'initiation artisanale, de métiers spécialisés et de protection de la jeunesse.

Le regroupement signifie une impulsion marquante à la vie de ces institutions dont on va préciser, vers 1958, les appellations : les écoles d'arts et métiers deviennent simplement des écoles de métiers; les écoles techniques, des instituts de technologie; quelques écoles hautement spécialisées, des instituts d'arts appliqués, de papeterie, etc.

UN CAS PARTICULIER

Dès le régime français, l'enseignement professionnel destiné aux filles revêtit un caractère particulier.

Marie de l'Incarnation, tout comme Marguerite Bourgeois, concevait l'éducation féminine comme devant s'orienter essentiellement vers le côté pratique : on ne devait pas viser à former des femmes savantes, mais de bonnes ménagères et des mères de famille accomplies. D'où l'importance de notions sur les arts ménagers en général : filer, tricoter, coudre, confectionner des vêtements, broder, dessiner et même peindre.

A cette fin, Marguerite Bourgeois fonda, en 1680, la Maison de la Providence, véritable école ménagère dont une réplique fut établie à Sainte-Famille de l'Île d'Orléans, cinq ans plus tard.

Toute la durée du régime français, une attention particulière fut donc apportée à ce type d'enseignement qui visait non seulement à préparer les jeunes filles au rôle que leur réservait la société du temps, mais encore à l'exercer, sinon avec grâce, du moins avec aisance et distinction.

Beaucoup plus tard, sous le régime britannique, les ursulines de Roberval prirent l'initiative de mettre sur pied un cours complet d'enseignement ménager. C'était en 1882.

En 1905, les sœurs de la Congrégation firent de même à Saint-Pascal et, l'année suivante, naissaient les écoles ménagères provinciales, sous la direction de la Société Saint-Jean-Baptiste.

En 1938, le Comité catholique organise les écoles ménagères régionales, devenues peu après les instituts familiaux, sorte d'écoles normales spécialisées destinées à former des professeurs d'enseignement ménager pour les écoles publiques.

Le contrôle pédagogique y est assuré par le Département de l'Instruction publique et le Comité catholique qui, en 1940, va établir une autre catégorie d'écoles ménagères, dites « écoles moyennes ». Ces dernières entendent préparer spécifiquement la jeune fille aux tâches de « bonne mère de famille ».

Et comme il fallait maintenant préparer des professeurs habiles à œuvrer au niveau des instituts et des écoles moyennes, on dut, en 1942, fonder l'École supérieure de pédagogie familiale et d'enseignement ménager.

L'enseignement ménager en était donc venu à former à lui seul un secteur distinct, complet et parfaitement intégré.

A DIVERSITÉ DE JURIDICTION, DIVERSITÉ DE LÉGISLATIONS

Peu avant la révolution tranquille, notre système d'enseignement, régi fondamentalement par la loi de l'Instruction publique, se complète donc par un autre réseau d'écoles publiques dépendant de divers ministères et de diverses lois spéciales.

La loi de l'enseignement spécialisé et le ministère de la Jeunesse

Cette loi régit, outre l'École des hautes études commerciales, les écoles spécialisées, les écoles de métier en général et les instituts de technologie.

Ces derniers, au nombre de onze, voient à la formation de techniciens de l'industrie par un cours de trois ans.

Cinquante-cinq établissements dispensent, principalement aux élèves sortant du primaire, des cours de métier d'une durée de deux ans.

Globalement, environ 1 700 professeurs préparent 18 000 élèves réguliers à plus de 70 techniques ou métiers différents.

L'exécution de la loi de l'enseignement spécialisé est confiée au ministre de la Jeunesse, avec le concours du Conseil supérieur de l'enseignement technique, lequel est ainsi formé :

- Le surintendant de l'Instruction publique, président d'office;
- Un délégué de chacun des comités catholique et protestant;
- Le directeur général de l'enseignement technique;
- Deux représentants des fédérations ouvrières;
- Quatre représentants de l'industrie;
- Dix autres membres choisis parmi les directeurs des écoles concernées.

La loi réserve au lieutenant-gouverneur en conseil :

- La nomination du directeur et des professeurs de chaque établissement;
- L'approbation finale des programmes d'études préparés par le directeur général assisté du Conseil.

La loi confie au ministre :

- La nomination des autres employés;
- La régie pédagogique et l'administration de l'enseignement.

Les écoles d'architecture et des beaux-arts de Montréal et Québec relèvent des services de l'enseignement supérieur du ministère de la Jeunesse.

Quant aux écoles de protection de la jeunesse (de réforme, d'industries, de protection de l'enfance), elles demeurent elles aussi régies par loi spéciale. Pour leur établissement et leur administration, elles relèvent du ministère de la Jeunesse, mais leurs programmes d'études sont préparés et appliqués sous l'empire du Conseil de l'Instruction publique.

La loi de l'enseignement agricole et le ministère de l'Agriculture

Quatorze écoles moyennes et régionales d'agriculture offrent, pendant la saison hivernale, un cours réparti sur deux ans, à des élèves ayant atteint l'âge de seize ans et terminé au moins le primaire.

En outre, cinq orphelinats agricoles, une école de laiterie et de fromagerie et une école de poterie ressortissent au budget du Ministère.

Environ deux cents professeurs transmettent ainsi l'enseignement professionnel à quelque 1 200 élèves réguliers.

De toutes les écoles moyennes d'agriculture, une seule appartient en propre à l'État. Les autres demeurent la propriété de communautés religieuses, mais des contrats les lient au Ministère.

La loi confie au ministre les principales responsabilités que voici :

- Établir et entretenir des institutions agricoles;
- Nommer le directeur de chaque école et le personnel enseignant;
- Établir la qualification requise des professeurs;
- Approuver le programme des études et le système des examens;
- Fixer les conditions d'admission des élèves;
- Réglementer l'émission des diplômes.

La loi de l'aide à l'apprentissage et le ministère du Travail

Cette loi a comme fin ultime de favoriser la formation d'apprentis d'un métier.

Elle fait dépendre du ministre du Travail la douzaine de centres déjà reconnus à cet effet et dirigés par des commissions formées de représentants d'employeurs, de syndicats, de comités paritaires.

La loi permet au lieutenant-gouverneur en conseil :

- De reconnaître, sur recommandation du ministre, une municipalité comme centre d'apprentissage;
- D'y constituer une commission dont sont membres de droit les ministres du Travail, de la Jeunesse et de la Santé.

Une commission d'apprentissage :

PEUT

— Conclure des ententes avec le Département de l'Instruction publique ou un établissement spécialisé pour donner ses cours;
— Accepter des subventions de corporations municipales et scolaires, d'employeurs, de syndicats, de comités paritaires.

DOIT

— Prévoir un programme de formation morale des apprentis sous la supervision du Conseil de l'Instruction publique.

Le ministère des Terres et Forêts

Ce ministère entretient des établissements offrant des cours de gardes-forestiers et divers autres cours relatifs à l'exploitation forestière.

Pour ce faire, il voit au bon fonctionnement de l'École des gardes-forestiers, l'École de protection des forêts et une scierie-école.

Le ministère de la Chasse et de la Pêche

Ce ministère dirige l'École supérieure de pêcheries et une école d'apprentissage où l'on se familiarise avec le métier de pêcheur.

Il entretient par ailleurs une école de garde-chasse pour l'entraînement du personnel destiné à la protection de la faune.

Autres ministères

Sans posséder d'institutions à cette fin, d'autres ministères n'en dispensent pas moins certains cours professionnels.

C'est le cas, par exemple, des Ressources naturelles, avec la prospection; de l'Industrie et Commerce, avec l'hôtellerie; de la Santé, avec les cours d'hygiène.

Enfin, quoique ce ne soit pas le propos de notre étude, il y aurait lieu de mentionner le vaste réseau d'écoles privées offrant toute une gamme d'enseignement spécialisé.

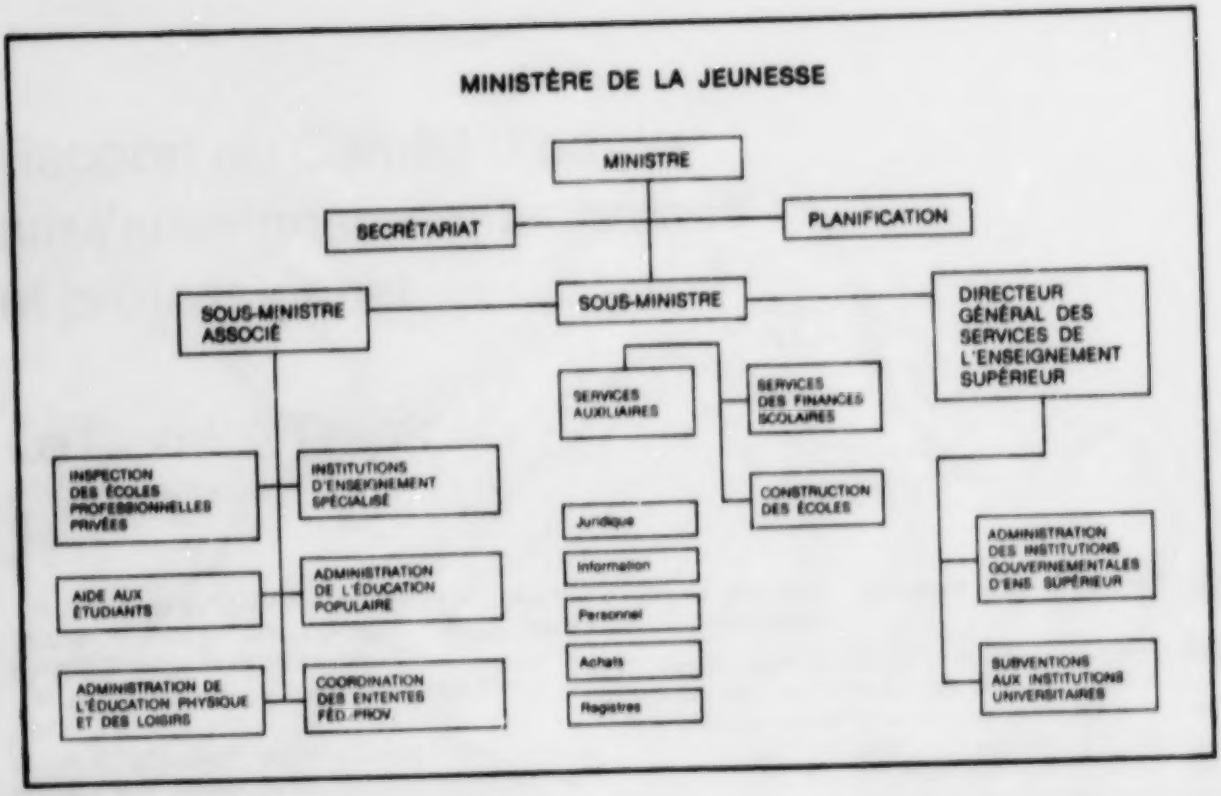
COUP D'ŒIL EN BREF

Le secteur public, du côté français, comprend quelques rares écoles maternelles, un niveau élémentaire de sept ans et un niveau secondaire de quatre ou cinq ans divisé en plusieurs sections (générale, commerciale, scientifique, classique, agricole) et ne donnant accès qu'à quelques écoles ou facultés universitaires.

Pour ce qui regarde proprement l'enseignement spécialisé, le tableau suivant nous fait bien voir les débouchés qui s'offrent à l'étudiant sortant du primaire d'abord, puis de différents paliers du secondaire :

Après la	L'élève peut généralement s'inscrire aux écoles suivantes :
7e année	École moyenne familiale (f.) École moyenne d'agriculture (g.) École technique et école d'arts et métiers (cours de métier) (g.) École de laiterie (g.) École des métiers féminins (f.)
8e année	École des gardes-forestiers (g.)
9e année	Institut familial (f.) École technique (cours technique) (g.) École centrale des arts et métiers (g. et f.) Centre d'apprentissage des métiers du bâtiment (g.) Écoles spécialisées : automobile (g.) textiles (g.) laiterie (g.) meuble (g. et f.) photographie
10e année	École de papeterie (g.) École de marine (g.)
11e année	École d'infirmières (g. et f.) École des arts graphiques (g.) École de papeterie (g.) École des textiles (g.) École du meuble (g.) École des beaux-arts (g. et f.) Institut de pédagogie familiale (f.) École des sciences domestiques (f.)

Enfin, le principal véhicule qui allait prendre à son bord la révolution tranquille se présentait sous l'organigramme que voici :



SOURCES

AUDET, Louis-Philippe, *Bilan de la réforme scolaire au Québec 1959-69*, P.U.M., 1969.

CAP, Orest, "Selected Major Historical Events in the Evolution of Vocational Education", *Canadian Vocational Journal*, Avril 1976, Ottawa.

FARLEY et LAMARCHE, *Histoire du Canada*, Clercs de Saint-Viateur, Montréal, 1945.

FILTEAU, Gérard, *Organisation scolaire de la province de Québec*, C.P.P., Montréal, 1954.

RAPPORT PARENT, Tome I, 1963.

YOUNG et MACHINSKI, *An Historical Survey of Vocational Education in Canada*, Canadian Vocational Association, Ottawa, 1975.

Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel

Le Comité Tremblay

A l'aube de la révolution tranquille, le système scolaire québécois présente donc l'image d'une juxtaposition de pièces détachées.

Certains secteurs y demeurent manifestement en souffrance.

L'enseignement professionnel, tout particulièrement, appelle un second souffle pour animer une industrialisation de plus en plus marquée.

Devant quoi, le nouveau gouvernement du temps opte pour la mise sur pied d'un comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel et, pour le présider, fait appel à M. Arthur Tremblay, qui va subséquemment s'illustrer comme sous-ministre de l'Éducation.

Le Comité Tremblay, créé en 1961, examinera les nombreuses lacunes reprochées à l'enseignement spécialisé et produira son rapport l'année suivante.

C'est la perception du système scolaire comme totalité intégrée qui caractérisera la pensée des «commissaires» et sous-tendra tout leur rapport :

> «... notre système scolaire ne peut plus se définir comme une juxtaposition de royaumes plus ou moins vastes, indépendants les uns des autres, et régis par des normes et des lois qui leur sont propres. Notre système scolaire constitue, au contraire, une totalité organique où chaque partie trouve sa signification complète dans sa relation avec l'ensemble et dans la collaboration qu'elle peut apporter à l'œuvre commune.» (p. 136.)

Une conception humaniste de l'enseignement professionnel

Après avoir défini la formation professionnelle comme étant destinée à préparer immédiatement une personne à exercer une fonction de travail dans une branche quelconque de l'activité sociale ou économique, les commissaires s'empressent de préciser que «c'est dans la perception des exigences humanistes et techniques des diverses carrières et conditions de vie que l'enseignement professionnel doit orienter la définition de ses contenus. A cet égard, la philosophie de la vie dont on s'inspire, la réalité sociale et économique peuvent être considérées comme les critères ultimes de sélection des objectifs à poursuivre».

Aussi, sans minimiser pour autant le rôle des disciplines techniques, le Comité souhaite-t-il «que les programmes de l'enseignement professionnel fassent une plus large place à des matières telles que l'éthique professionnelle, l'histoire et l'organisation du travail, la sociologie des occupations, les institutions politiques, l'économie, etc.».

Pour atteindre cette dimension humaniste, le Comité va jusqu'à suggérer des «centres d'intérêt naturels» sur lesquels axer les notions, valeurs, attitudes et comportements qui caractérisent un authentique humanisme du travail : la fonction de

travail, le contexte social qui l'abrite, l'entreprise, le groupement professionnel et même la vie familiale du travailleur.

L'étudiant qui s'engage dans la formation professionnelle ne doit donc pas pour autant perdre de vue certaines fins proprement humaines, sa préparation à la vie ne pouvant se réduire à une simple affaire de technique.

La conception de l'enseignement professionnel s'élargit ainsi pour reposer sur une dualité d'objectifs :

— D'abord, transmettre aux étudiants les techniques propres aux fonctions de travail;
— Puis, les préparer à assumer les responsabilités inhérentes à leur genre de vie.

Par ailleurs, la perception que se font les commissaires de l'enseignement professionnel s'éloigne de la simple manipulation mécanique. Ils attirent l'attention sur l'importance de relier les techniques aux disciplines scientifiques qui leur servent de source et d'explication. Maintenir une rupture sur ce plan serait fausser la formation dispensée aux jeunes.

Ces jeunes dont ils estiment qu'aucun « ne devrait quitter l'école avant d'avoir reçu un minimum d'enseignement professionnel » au moment opportun de leur cheminement scolaire.

Les écoles et les programmes

Comme il importe, au départ, de bien appeler les choses par leur nom, le Comité se penche, dans les premières phases de ses travaux, sur les problèmes de terminologie.

Il commence par identifier les divers paliers de la formation professionnelle; le tableau 4 de son rapport en fait état :

Palier de la formation professionnelle	Niveau initial : conditions d'admission	Durée des études professionnelles	Niveau terminal : scolarité totale	Appellations proposées
1er palier	14 ans révolus et maximum de 8e année	2 ans	Maximum de 9-10 ans	Cours d'initiation au travail
2e palier	Minimum de 9e année	2-3 ans	11-12 ans	Cours de métier
3e palier	Minimum de 11e année	2-4 ans	13-15 ans	Cours technique
4e palier	Minimum de 13e année	3-5 ans	16 ans et plus	Cours universitaire

De là, il suggère que la terminologie retenue pour identifier ces paliers s'applique aux institutions elles-mêmes. Chaque institution d'enseignement professionnel serait désignée par le nom du cours d'études le plus élevé qu'elle dispense au complet :

Cours le plus élevé dispensé dans l'institution	Appellation proposée
Initiation au travail	Centre d'initiation au travail
Métiers	École de métiers
Cours technique	Institut de technologie

Par ailleurs, dans leurs politiques d'admission, ces écoles devraient formuler avec précision leurs exigences et indiquer, en particulier, « le degré que devraient avoir atteint les étudiants dans les matières dominantes de chacune des branches professionnelles qui apparaissent dans leur programme ».

Et en ce qui concerne ces programmes, le Comité recommande :

1° Que leur contenu soit déterminé à la lumière des exigences des fonctions de travail auxquelles ils préparent.

2° Que les exigences, à leur tour, soient définies à la lumière d'enquêtes et d'analyses précises des conditions réelles d'exercice des diverses fonctions de travail dans les entreprises elles-mêmes.

3° Que ces enquêtes visent non seulement à donner une description de l'état actuel des exigences des fonctions de travail, mais qu'elles visent aussi et surtout à discerner leur évolution et à anticiper, dans la mesure du possible, ce qu'elles pourront être au moment où les diplômés des écoles professionnelles entreront au travail ou au moment, encore plus éloigné, où des transformations technologiques les obligeront à s'adapter à de nouvelles conditions d'exercice de leur « métier ».

A l'intérieur de cadres généraux, les programmes garderont en outre une flexibilité permettant de nécessaires adaptations par les éducateurs eux-mêmes.

Le réseau lui-même dans son ensemble doit démontrer une telle souplesse. Par exemple, pour aider à solutionner les problèmes d'orientation des

étudiants, pour leur faciliter le passage à des niveaux de formation professionnelle supérieurs.

Bien plus, pour aplanir la transition entre l'école et le monde du travail, le milieu scolaire doit s'aménager des ateliers équipés d'un outillage moderne, organisés selon des méthodes permettant aux étudiants une authentique expérience professionnelle. En somme, de véritables lieux d'expérimentation des théories acquises dans les locaux de classe.

L'implantation de ces ateliers en milieu scolaire ne dispense pas, loin de là, l'organisation de stages en industrie, où l'étudiant s'imprégnera de l'ambiance même du milieu de travail, préoccupé de production plutôt que d'enseignement méthodique comme dans le cas des ateliers.

À ce chapitre des liens et d'un équilibre à maintenir entre le marché du travail et l'école, il est intéressant de noter la façon dont le Comité dispose d'un problème qui nous préoccupe plus que jamais :

> «Dans une société démocratique fondée sur le respect des droits de la personne humaine, l'équilibre numérique souhaité entre la «production» des écoles professionnelles et le marché du travail est un objectif auquel il faut viser dans le respect des droits de l'individu au libre choix de sa carrière professionnelle.
>
> Ce choix peut être orienté à l'aide de renseignements aussi précis que possible sur les perspectives d'emploi dans chaque secteur, mais il doit demeurer libre.
>
> C'est en ce sens que l'adaptation de l'enseignement professionnel aux besoins de la société, en ce qui concerne le nombre de sujets à préparer dans chaque secteur, ne saurait s'effectuer selon un mode dirigiste sous forme de quotas déterminés exclusivement en fonction de l'état actuel ou prévu du marché du travail».

Architectes de l'édifice

Dans leur œuvre de reconstruction, les commissaires se préoccupent au premier chef des artisans du système.

«Il faudra que les futurs professeurs de l'enseignement technique et professionnel apprennent leur métier de professeurs, par une formation à la fois technique et pédagogique spécialement orientée en fonction des exigences de l'enseignement professionnel».

Le métier d'éducateur dans ce type d'enseignement soulève des difficultés fort complexes pour la solution desquelles il ne suffira pas de se reposer sur les traditions pédagogiques des écoles normales régulières.

Le Comité recommande donc la création d'une école normale technique dont l'objectif prioritaire résidera dans la recherche d'une pédagogie nouvelle inspirée des caractéristiques propres à l'enseignement professionnel.

Cet enseignement devra s'enraciner dans le monde du travail, où les professeurs, par le biais de stages, auront soin de renouveler constamment leur expérience de la réalité industrielle.

C'est également de pair avec les représentants du monde du travail qu'ils œuvreront dans les comités consultatifs provinciaux suggérés «pour la préparation des programmes d'études de l'enseignement professionnel, dans chacune des branches que celui-ci comporte».

La cité des jeunes

L'enseignement professionnel et l'enseignement général apparaissent au Comité comme deux dimensions d'une même action communautaire.

Une telle conception de la complémentarité dans la diversité comporte une conséquence majeure dans l'aménagement même des institutions :

> «Il faut viser à ce que tous les types et tous les niveaux de formation postélémentaires, mais infra-universitaires, soient situés à proximité les uns des autres, de préférence dans le même «campus». C'est à cette idée fondamentale que correspondent les projets dont il est question de plus en plus dans notre milieu de créer des cités des jeunes où l'on trouverait rassemblés dans le même complexe scolaire tous les enseignements dont nous venons de parler.»

Pour chaque grande région, on pourrait prévoir, comme modèle type, un institut de technologie et deux écoles de métiers. Les commissions scolaires, grâce à des amendements à la loi de l'instruction publique, interviendraient maintenant dans le secteur professionnel.

L'aménagement projeté se situe donc dans la perspective d'un réseau régional d'institutions complémentaires les unes des autres et accessibles à tous les jeunes du territoire concerné.

Il s'agit bien, répétons-le, de complémentarité. Non pas d'assujettissement du secteur professionnel au secteur général.

Aussi le Comité recommande-t-il qu'il y ait un directeur d'études pour chacune des branches professionnelles enseignées et que les subventions gouvernementales pour l'un et l'autre secteur soient clairement distinguées.

Enfin, en regard de l'organisation modulaire présentement en vigueur à l'Université du Québec, il est révélateur de jeter un coup d'œil sur le conseil de régie devant assister le directeur d'une institution d'enseignement spécialisé. Voici ce que l'on recommande à cette fin :

1° Que le directeur de chaque institution de l'enseignement spécialisé soit assisté dans l'exercice de ses fonctions, d'un conseil consultatif appelé « conseil de régie ».

2° Qu'en outre du directeur et, le cas échéant du directeur adjoint, ce conseil de régie se compose des catégories de personnes suivantes :

a) un représentant des directeurs des études dans l'institution ;

b) un représentant des professeurs ;

c) de quatre personnes choisies parmi les employeurs et les employés des entreprises industrielles ou commerciales de la région ; au moins l'une de ces personnes devrait être diplômée des écoles de l'enseignement spécialisé ;

d) d'un représentant des commissions scolaires comprises dans le territoire desservi par l'école.

L'administration centrale

A ce chapitre, la recommandation fondamentale du Comité vise la création d'une direction générale de l'enseignement spécialisé, au ministère de la Jeunesse.

Cette division comprendrait une direction générale des études et un service des programmes.

La direction générale des études serait aménagée en fonction de chacune des branches professionnelles enseignées dans le réseau des institutions de l'enseignement spécialisé.

Et comme conseiller privilégié du ministre de la Jeunesse en toutes ces questions de formation professionnelle, le Comité suggère un conseil supérieur de l'enseignement technique revitalisé (16 membres réguliers et 2 membres adjoints) :

GROUPES REPRÉSENTÉS	Nombre de membres
A. Le monde de l'enseignement :	
1. ***L'enseignement technique et professionel :***	
a. le directeur du service des programmes de l'enseignement technique et professionnel ;	1
b. la direction générale des principaux groupes d'institutions d'enseignement professionnel :	
(1) le directeur général de l'Enseignement spécialisé (ministère de la Jeunesse) ;	1
(2) le directeur général de l'enseignement professionnel dispensé par les commissions scolaires (Département de l'Instruction publique) ;	1
(3) le directeur de l'aide à l'apprentissage (ministère du Travail) ;	1
(4) le directeur de l'enseignement agricole (ministère de l'Agriculture).	1
2. ***L'enseignement de formation générale :***	(2)
Les deux représentants de l'enseignement de formation générale pourraient être le secrétaire catholique et le secrétaire protestant du Conseil de l'instruction publique, de façon à mieux assurer la liaison entre celui-ci et le Conseil de l'enseignement technique.	
Mais précisément à cause du rôle de pure liaison qu'ils sont appelés à jouer, il suffirait que ces deux représentants de la formation générale aient un statut de membre adjoint, plutôt que de membres réguliers.	
3. ***L'enseignement universitaire :***	
a. un représentant des universités de langue française ;	1
b. un représentant des universités de langue anglaise ;	1
B. Le monde du travail :	
1. Un diplômé des institutions « régies » par le Conseil, à condition que le représentant choisi ne soit ni directeur, ni professeur ou employé de ces institutions.	1
2. **Les employeurs et les employés :**	
a. dans les entreprises agricoles ;	2
b. dans les entreprises commerciales, financières et industrielles.	6
TOTAL	(2) 16

Toute cette structure ne doit pas aboutir à contrôler dans les moindres détails l'administration courante des écoles et les gestes des responsables locaux.

Il ne s'agit là que d'un cadre de coordination provinciale à l'intérieur duquel une marge suffisante d'autonomie est laissée à l'autorité locale.

La tournure des événements

Au terme de ses travaux, le Comité présenta donc un rapport proposant des améliorations sur tous les aspects du système : réforme des structures administratives et pédagogiques, réaménagement des cadres, financement, recrutement et formation des enseignants, coordination entre l'école et l'entreprise, etc.

Fait paradoxal, pendant que le Québec laissait pratiquement ce rapport aux tiroirs, sous le prétexte que la revalorisation de l'enseignement professionnel ne pouvait s'opérer que dans une éventuelle réforme globale du système d'éducation, l'Ontario s'en inspirait pour relancer son propre secteur professionnel.

Bien plus, la prestigieuse Organisation de coopération pour le développement économique (OCDE) le citait en exemple à ses pays membres en le présentant comme « une des études les plus complètes et les plus rigoureuses sur ce que devrait être l'éducation professionnelle dans un pays développé ».

Ici, au Québec, on ne s'était pas suffisamment arrêté aux passages que voici du rapport :

> « Si l'on tient compte de l'urgence des besoins, dans le secteur de la formation professionnelle » ; si l'on tient compte aussi du fait que d'autres provinces canadiennes, en particulier l'Ontario, procèdent présentement à un rythme accéléré à l'aménagement d'un réseau complet d'écoles professionnelles... (p. 74.)
>
> On nous permettra de souligner l'urgence d'appliquer immédiatement nos recommandations, même s'il fallait reviser par la suite certains éléments des structures que nous suggérons. Il serait extrêmement dommage, nous semble-t-il, que le développement de l'enseignement professionnel, intimement lié, à notre avis, à la réfection des structures, soit paralysé pendant une autre année ou deux, à cause des débats et des délais qui accompagnent fatalement de vastes projets de réformes. » (p. 147.)

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec

Le Rapport Parent

Puis vint notre «grande charte» de l'Éducation.

Le premier tome du Rapport Parent (du nom du président de la Commission) sortit des presses en 1963.

Les tomes II et III*, qui nous concernent tout particulièrement ici, parurent en novembre de l'année suivante.

La Commission y recommandait :

1. Que le cours élémentaire ait une durée de six ans divisés en deux cycles égaux et que l'enseignement y soit conçu selon les principes et les techniques de l'école active ;
2. Que le cours secondaire dure cinq ans, divisés également en deux cycles comprenant la 7e et la 8e années de formation générale et la 9e, 10e et 11e années permettant un commencement d'orientation des études, enseignement dispensé dans des écoles polyvalentes avec cours obligatoires et cours à options, le tout relevant de commissions scolaires régionales ;
3. Qu'un niveau d'études complet en lui-même de deux ans après la 11e année dispense un cours préuniversitaire et professionnel dans des établissements appelés instituts et administrés par une corporation de caractère public.

Concernant l'enseignement technique et professionnel comme tel, on a prétendu que, les commissaires ne s'y connaissant guère, leur rapport ne lui ménageait que bien peu de place.

Affirmation pour le moins hâtive !

S'il est vrai que l'ensemble des considérations sur l'enseignement professionnel occupe un espace plutôt restreint dans l'imposant document, par contre sa portée fut énorme et l'esprit qui l'anime fait encore l'objet, quinze ans après, des prises de position les plus controversées.

Nécessité d'intégrer le technique

> «La pénétration du technique dans tous les domaines du savoir ne se manifeste pas seulement aujourd'hui dans le domaine des sciences de la nature, mais aussi dans tout le champ des sciences humaines. Formation littéraire et philosophique, formation scientifique et formation technique sont désormais complémentaires dans la notion de culture. L'unique critère traditionnel de culture, la culture littéraire, est aujourd'hui non pas [illegible]rimé mais tout à fait partiel. Il est aussi important, pour notre milieu culturel, de former des ingénieurs que des écrivains et de posséder, en nombre suffisant, des hommes capables d'aménager les pays, de construire des routes, de harnacher les rivières et d'édifier des villes harmonieuses.»

Aussi, tous les grands systèmes scolaires occidentaux font-ils place, aujourd'hui, à la formation technique et professionnelle.

Dans une perspective d'investissement à long terme, le Québec doit faire de même.

Les commissaires proposent donc que, durant les deux premières années du secondaire, tous les

* Tome II : nos 76, 87, 88, 89, 97, 118, 264.
Tome III : nos 888-920 (chapitre 23 au complet).

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

jeunes fassent l'expérience des activités manuelles et pratiques aussi bien qu'intellectuelles. Et cela, afin qu'ils soient en mesure au moins de comprendre les éléments de base d'une vie quotidienne dans le cadre de la civilisation technique.

Un intellectuel qui, dans notre monde moderne, n'entendrait rien aux techniques, serait un être incomplet. A la manière de ceux dont Péguy a pu écrire qu' « ils ont peut-être les mains propres, mais ils n'ont pas de mains ».

L'éducation technique permettra à chacun de se rendre compte de ses aptitudes réelles, du degré de coordination entre son cerveau et ses mains, de son goût pour le concret. Et d'acquérir aussi quelque habileté à la réalisation de besognes utiles à lui-même, à sa famille, à la communauté.

Cette sensibilisation à l'éducation et à la culture techniques contribuera au respect mutuel entre les hommes.

> « Le fils de médecin qui aurait en réalité une vocation d'électrotechnicien, par exemple, se sentira libre de la suivre et y deviendra plus productif et plus heureux ; le fils de manœuvre qui aurait des dons pour devenir architecte, physicien ou linguiste aura un peu plus de chance de se réaliser dans le sens de ses aptitudes, malgré l'influence limitative encore considérable qu'un milieu défavorisé ou modeste peut exercer sur son orientation. Dans un cas comme dans l'autre, la société aura utilisé son capital humain mieux qu'elle ne pouvait le faire dans le système scolaire traditionnel, et elle aura contribué à un meilleur équilibre mental de l'individu. »

A son arrivée au secondaire donc, l'étudiant, tout en poursuivant très sérieusement ses études dans les matières académiques de base, entreprendra, par un système de roulement dans les divers ateliers, l'exploration des techniques fondamentales.

Les programmes, écartant le simple bricolage, devraient permettre d'observer soigneusement les aptitudes de l'enfant.

> « Les enseignements techniques appropriés à ce niveau sont les suivants : 1) dessin industriel ; 2) travail du bois ; 3) artisanat : céramique, tissage (toujours avec la collaboration du professeur d'arts plastiques) ; 4) travail du métal en feuille ; 5) réparation et entretien de petits moteurs ou d'appareils mécaniques simples ; 6) électricien et réparation d'appareils électriques domestiques ; 7) couture, tricot, connaissance des étoffes et tissus ; 8) cuisine et alimentation ; 9) tenue de maison, entretien des appareils domestiques, soin des enfants, hygiène familiale ; 10) jardinage, etc. Ces techniques sont à la base de diverses occupations, et elles sont utiles à tous dans la vie courante. Le maître doit exiger de chaque élève de la précision et de l'ordre dans son travail, un certain niveau de sens critique au sujet de ce qu'il a fait, la connaissance des principes mécaniques et scientifiques qui sont à la base de son travail ; il doit observer l'élève pour se rendre compte de son habileté manuelle, de sa rapidité, etc. »

Après les deux années d'exploration, chacun devra, tout le long du secondaire, conserver un cours-option dans le technique.

L'adaptabilité du système aux dispositions naturelles de chacun permettra une orientation pédagogique plus adéquate, graduelle, jamais tout à fait irréversible.

Une école ainsi rapprochée des réalités de la vie aura plus de chance de garder plus longtemps des jeunes qui, autrefois, la quittaient par suite d'échecs scolaires et manque de motivation.

A cet égard, les maîtres auront un rôle exceptionnel à exercer auprès des jeunes.

Les enseignants du professionnel devront posséder le même niveau de formation que leurs collègues de l'académique. C'est à l'École normale technique ou dans un centre universitaire qu'ils acquerront cette formation. Elle reposera sur une solide base de psychologie, d'orientation, de service social et même de connaissances sur l'enseignement aux exceptionnels.

Ces maîtres devront démontrer, pour la dignité des différentes formes de travail, un respect qui constituera déjà en lui-même une « éducation démocratique et humaine d'une valeur inestimable ».

L'initiation au travail

Le cours d'initiation au travail désigne l'apprentissage des occupations les plus simples du monde du travail.

Nombre d'enfants manifestent, dès l'élémentaire, une absence caractérisée d'aptitudes pour le spéculatif et l'abstrait. On leur rendra service en les préparant pour des occupations indispensables mais relativement simples : entretien des bâtiments, services d'hôtellerie, fonctions de pompiste, chauffeur, livreurs et autres.

« Cet apprentissage consistera à donner à l'élève un certain nombre d'habitudes et de comportements appliqués à une activité définie qui lui permettra de gagner sa vie ».

Le cours devra comporter une formation générale adaptée aux possibilités de l'enfant : mathématiques pratiques, comptabilité élémentaire, budget familial, compréhension simple des institutions civiles et politiques, des systèmes d'impôt, langue maternelle envisagée sous l'angle de la correction d'un langage courant, de la lecture des journaux, langue seconde au niveau de l'usage pratique.

On doit éviter d'établir une ségrégation entre ces enfants et les autres, mais aussi se rappeler qu'ils

acquerront plus d'assurance s'ils travaillent avec des enfants de même niveau intellectuel.

Ceci dit, il faut cependant espérer que la proportion des enfants qui se dirigeront vers le cours d'initiation au travail restera réduite.

Il n'est pas impossible que, dans un système scolaire amélioré, un enseignement élémentaire de qualité, joint à l'amélioration générale des conditions de vie, ne parvienne à compenser en partie les déficiences du milieu familial et social.

Les enseignements de métier

Les cours de métier viseront à former des employés spécialisés pour diverses occupations manuelles, mécaniques, commerciales, agricoles et ménagères.

Ces cours impliqueront une certaine somme de connaissances théoriques en relation avec le métier. Comme, à titre d'exemple, les métiers de la construction requièrent la connaissance des différents matériaux, de leur préparation et de leur utilisation.

Il apparaît très important aux commissaires que le cours de métier soit intégré à l'enseignement secondaire, que les élèves reçoivent leur formation non spécialisée avec les autres enfants qui, de leur côté, bénéficieront des ateliers pour le choix d'une option technique.

> « Tous les élèves, quelle que soit leur orientation future, fréquenteront ensemble les ateliers techniques, les élèves de métiers y étant sans doute supérieurs aux autres quant à l'habileté manuelle et aux qualités artisanales, ce qui préviendra chez les uns et les autres les complexes de supériorité et d'infériorité intellectuelle ou sociale. »

Cette réforme suppose donc la polyvalence la plus complète possible de l'école secondaire.

Dans les matières de base, l'étudiant de métier progressera au rythme qui lui convient et, pour certaines de ces matières, il s'avérera judicieux de donner un enseignement plus directement ajusté à la future occupation.

Les plus doués pourront, une fois leur cours terminé, accéder au niveau technologique, s'ils en ont réellement les aptitudes et la motivation.

On évalue la proportion des effectifs scolaires qui se dirigera vers les métiers à environ un tiers de la population scolaire globale de cet âge. Si l'on songe que tous les travailleurs qualifiés de la construction, de l'électricité, de l'agriculture, que tous les ouvriers spécialisés de l'industrie et un grand nombre d'employés des transports, communications, mines et services se classent dans cette catégorie des gens de métier, on se rend compte de l'importance, pour notre société, de ce niveau de l'emploi et de la nécessité, par conséquent, d'y bien préparer ceux qui s'y dirigent.

L'école secondaire polyvalente offrant les cours-options de base pour les principaux métiers pourrait viser aussi à s'adapter aux besoins de la région où elle est située et à répondre aux exigences de l'industrie locale : automobile, industrie du bois, manufacture de textile et autres.

Et on devra songer à élargir et diversifier la gamme des métiers plus particulièrement pratiqués par des femmes, en les orientant vers des occupations réellement utiles et lucratives, adaptées à la société d'aujourd'hui.

L'organisation d'ensemble

L'intégration des enseignements techniques au réseau régulier suppose que la Direction des programmes du ministère de l'Éducation comptera des spécialistes de ces enseignements.

Ainsi pour la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil supérieur de l'éducation.

Dans les régions, un fonctionnaire du ministère aussi compétent et dynamique que possible fera de l'enseignement professionnel l'objet de sa préoccupation dans le milieu.

Par ailleurs, une organisation d'ensemble ne se conçoit pas sans coordination avec le monde du travail :

> « L'ensemble de l'enseignement technique et professionnel dispensé dans nos écoles secondaires polyvalentes et dans les quelques écoles spéciales de métiers doit être en constante relation avec le monde du travail ; l'enseignement et le monde du travail doivent, ensemble, essayer de prévoir les fluctuations du marché et de l'emploi, la disparition de certaines occupations, la modification de certaines autres. Le Conseil d'orientation économique, le ministère de l'Industrie et du Commerce, le ministère du Travail, les associations patronales et professionnelles et les syndicats ouvriers doivent tous collaborer avec le ministère de l'Éducation et avec les commissions scolaires régionales, afin de rajuster constamment l'enseignement aux besoins et aux changements du monde commercial, industriel et agricole. »

Dans la suite des événements

Toutes ces observations du rapport furent reçues comme fort pertinentes, mais, de 1964 à 1968 particulièrement, l'on accorda la priorité à d'autres de ses recommandations, comme par exemple la création du ministère de l'Éducation, la régionalisation des commissions scolaires et des problèmes en découlant comme celui des relations de travail.

Si bien que, pendant tout ce remue-ménage, l'enseignement professionnel fut une fois de plus forcé de marquer le pas.

L'année 1968 va voir l'ouverture des véritables polyvalentes. En octobre, une cinquantaine d'écoles de métiers étaient déjà intégrées aux commissions scolaires régionales

En septembre de la même année, on comptait dans la Province vingt-trois collèges d'enseignement général et professionnel créés sous l'empire de la loi 21 sanctionnée l'année précédente.

C'est en décembre 1968 également que voit le jour l'Université du Québec, laquelle va intégrer, comme partie constituante, entre autres institutions, l'École normale de l'enseignement technique.

A son campus de Chicoutimi, cette université offrira d'ailleurs dès les tout débuts un programme de baccalauréat destiné spécifiquement aux maîtres de l'enseignement secondaire professionnel.

Subséquemment, tout le réseau de l'Université dispensera des programmes analogues, dans le cadre de plans directeurs mis de l'avant par le ministère de l'Éducation.

C'est encore l'Université du Québec qui créera l'École de technologie supérieure, répondant au vœu du Rapport Parent pour la formation des technologues.

On ne peut donc conclure que le Rapport Parent aurait été muet en matière d'enseignement professionnel, pas plus que ses recommandations seraient restées lettre morte.

Pour les commissaires, la panacée résidait dans l'intégration, dans la polyvalence :

> « Nous avons insisté plus haut sur la nécessité d'offrir au plus grand nombre un enseignement de meilleur qualité. Pour sa part, l'enseignement professionnel a souffert d'être en marge des études générales. Il a pris un caractère trop exclusivement appliqué, même dans les matières de base : mathématiques, langues, sciences. C'est ce qui explique en partie que l'on n'ait pas développé ici un corps de techniciens supérieurs. Les meilleurs étudiants ont été frustrés. Cette carence est bien illustrée par le fait qu'après trois années d'études dans un institut de technologie (soit quatorze années de scolarité), les étudiants ne peuvent être admis à l'université qu'au niveau de ceux qui ont terminé la 12e année. C'est là l'indication d'une faiblesse grave, même si l'institut de technologie n'a évidemment pas comme fonction de préparer à l'université. Le monde industriel a besoin de techniciens qui aient une formation de base solide pour savoir adapter leurs connaissances spécialisées à des situations variées et changeantes. C'est ainsi que se réalise le progrès technologique. On ne formera pas ces techniciens aussi longtemps que les écoles de technologie seront laissées à elles-mêmes; encore moins aussi longtemps que les cours techniques se donneront en liaison avec les cours de métiers. L'intégration à un institut polyvalent leur apportera les ressouces et le *climat nécessaire* pour hausser le niveau de leurs études générales et la qualité de leur enseignement spécialisé. Étant donné le grand nombre d'étudiants qui s'orienteront vers ces spécialités dans les années prochaines, cette réforme est urgente et fondamentale. » (N° 264.)

L'intégration devint vite chose faite. Le climat et les mentalités à changer, la qualité à atteindre, tout cela reste encore un défi.

La lourde réalité ne parvint pas toujours à s'élever jusqu'à l'idéalisme du Rapport Parent.

De l'idéal à la réalité

Situation actuelle de l'enseignement professionnel au Québec

La situation actuelle de l'enseignement professionnel, de niveau secondaire surtout, est arrivée à faire l'unanimité sur un point : le désenchantement que ressentent à son endroit les parties les plus directement impliquées, soit la Centrale de l'enseignement, le Conseil du patronat et la Fédération des commissions scolaires.

La Centrale de l'enseignement

Le 17 octobre 1975, la CEQ organisait un colloque sur l'enseignement professionnel.

Le président Yvon Charbonneau ouvrait les assises en ces termes :

> «Quinze ans après la création de la Commission Tremblay, on est encore à se poser des questions fondamentales face à l'enseignement technique et professionnel dans le système scolaire québécois, et dans la société québécoise en général. S'il nous paraît normal de nous interroger de façon continue sur le rôle social de l'école et de ses divers éléments, il nous apparaît moins normal par contre que nous en soyons encore à lutter pour faire reconnaître la place qui revient à l'enseignement professionnel comme partie intégrante de la formation générale initiale et permanente de tout étudiant, et pour faire reconnaître et améliorer le statut approprié à ceux qui enseignent au secteur professionnel.»

Puis, il soumit aux participants quatre thèmes autour desquels articuler leurs délibérations :

- les mécanismes d'orientation et de sélection entourant l'enseignement professionnel et existant à l'intérieur même de cet enseignement ;
- la subordination des orientations de l'enseignement professionnel aux besoins économiques de l'entreprise ;
- les diverses facettes du cloisonnement érigé autour et à l'intérieur de l'enseignement professionnel ;
- les véritables besoins et conditions de la formation et du perfectionnement des enseignants du secteur professionnel.

A chacun des thèmes correspondait un dossier monté par les spécialistes de la Centrale.

A partir du constat d'une situation vécue quotidiennement par les participants, on les engageait à préciser des objectifs à promouvoir et des stratégies pour les réaliser.

Voici quelques échantillons de commentaires qu'on put recueillir tout le long du colloque :

- «L'exploration : tout le monde visite les ateliers, mais c'est de la «frime» pour faire croire que tout le monde décide et choisit selon son goût.»
- «Les options : une farce monumentale. Les locaux et les machines déterminent l'orientation des étudiants, non pas leurs goûts et leurs aptitudes.»
- «C'est la réussite (ou plutôt la non-réussite) dans les matières académiques qui conditionne l'orientation vers le professionnel, non pas les aptitudes et les intérêts des étudiants pour tel type de travail.»

- « Au professionnel, on a les « drop-out » du général, les « tannants » de l'allégé, etc. »
- « Le professionnel court, c'est de l'occupationnel, on y envoie les têtes fortes de l'allégé. »
- « On empêche les étudiants du régulier et de l'enrichi de penser « secteur professionnel ». »
- « Si c'est vrai que les élèves du professionnel court sont des élèves plus lents, ils devraient aller à l'école plus longtemps que les autres, mais ce qui se passe, c'est le contraire. »

En bref, on est d'avis que le secteur professionnel sert de « déversoir » au secteur général.

A noter les remarques particulièrement acerbes à l'endroit des cours optionnels qui, loin d'être choisis par l'étudiant à partir de ses goûts et aptitudes, serviraient plutôt à bloquer les horaires, occuper les élèves, remplir les locaux et atteindre le ratio.

Le secteur professionnel apparaît aux participants comme le lieu de préparation de la future main-d'œuvre la plus exploitée, le lieu où les objectifs éducatifs cèdent le pas à une spécialisation prématurée, mais désirée par le milieu économique qui en fait son profit.

En tant qu'éducateurs, ils proclament ne pouvoir se contenter de dispenser aux futurs travailleurs une formation de métier étroitement utilitaire qui en fasse une main-d'œuvre docile et bon marché. Au contraire, ils désirent leur inculquer une solide culture générale et les connaissances leur permettant de se prémunir contre l'exploitation, les maladies industrielles, les dangers relatifs à la sécurité physique au travail, l'arbitraire des patrons.

Pour le moment, ils dénoncent les barrières psychologiques qui dévalorisent le travail manuel et la place de l'enseignement professionnel dans la formation globale de la personne, avec, comme conséquence directe, l'émergence de deux groupes sociaux distincts : les futures élites dirigeantes issues du secteur général et leurs subordonnés issus du secteur professionnel. Donc, la division sociale entre travailleurs manuels et travailleurs intellectuels.

On formule le vœu que le colloque ne demeure pas sans lendemain.

Et de fait, moins de deux ans plus tard, soit en avril 1977, la CEQ revient à la charge avec un dossier intitulé *L'enseignement professionnel, pour qui ? pourquoi ?*

Monté avec la collaboration des enseignants et des étudiants du secteur professionnel, « ce dossier cherche dans la structure même du marché du travail et dans l'organisation de la société le pourquoi du désintéressement des étudiants, de la situation souvent pitoyable qui attend les finissants du secteur professionnel lorsqu'ils arrivent sur le marché du travail et de l'insatisfaction générale face à l'enseignement professionnel ».

A l'intention de ceux qui ne sont pas familiers avec le milieu scolaire, le dossier s'ouvre sur un schéma illustrant les secteurs du secondaire.

On attire l'attention sur le fait que ce sont souvent les élèves des voies allégée et régulière qui sont orientés vers le professionnel :

LES COULOIRS DU SECONDAIRE (UN EXEMPLE TYPE)

Secondaire I académique (allégée, régulière, enrichie)

Secondaire II académique

GÉNÉRAL	PROFESSIONNEL LONG	PROFESSIONNEL COURT
Secondaire III académique.	Secondaire III académique + exploration. Choix à la fin de l'année.	Secondaire III métier, sans exploration.
Secondaire IV académique.	Secondaire IV métier.	Secondaire IV métier, TERMINAL.
Secondaire V académique.	Secondaire V métier. TERMINAL, sauf quelques ententes particulières.	
Cégep.	Pour aller au cégep, il faut reprendre les cours à options du secondaire IV et V général. Dans la réalité, 2% vont au cégep.	Pour aller au cégep, il faut reprendre à partir de secondaire III général.

Ces étudiants proviennent pour la plupart de familles nombreuses et de conditions modestes : père ouvrier, agriculteur ou « chômeur professionnel ».

Rares sont ceux qui ont délibérément choisi le secteur des métiers. Nombreux par contre ceux qui sont arrivés au professionnel court, par exemple, pour en finir au plus vite avec l'école ou par suite des avis de conseillers en orientation qu'ils accusent maintenant de les avoir mal informés des conséquences : impossibilité d'aller au cégep, difficulté de trouver un emploi vu leur jeune âge (approximativement seize ans).

La plupart des entreprises, pour des raisons d'assurances ou des prétextes de maturité, n'embauchent pas avant dix-huit ans... et encore !

Les jeunes gradués font donc face à une couple d'années de chômage en perspective.

Encore moins reluisant apparaît le sort de ceux qui abandonnent leurs études en cours de route. En 1974, selon un rapport de la CECM, c'était là le cas de 36% de ses étudiants du professionnel court et de 19.8% du professionnel long.

Ces non-diplômés se dirigent vers le chômage permanent ou vers des conditions de travail pénibles : manœuvres, employés d'entretien, aides familiales, etc.

Maintenant, tout en ne cherchant d'aucune façon à minimiser les tares du système, qu'en est-il des professeurs eux-mêmes dans ce dossier controversé ? Qu'en disent les premiers intéressés (ou les premières victimes), les étudiants ?

« Presque tous conservent un bon souvenir de leur cours élémentaire. C'est à la fin de l'élémentaire ou au début du secondaire que les choses se sont gâtées. Presque tous les étudiants tiennent leurs professeurs responsables de leur désintéressement et de leurs échecs à ce moment-là », peut-on lire dans le document.

« Tous se disent satisfaits de leurs cours pratiques, mais ils se plaignent de ne rien apprendre dans les cours académiques qui, selon eux, sont trop souvent transformés en activités sportives ou tout simplement occupés à jouer aux cartes ou aux échecs », relève-t-on dans le cas particulier du professionnel court.

Ainsi donc, les jeunes sont très critiques face à leur professeurs qu'ils considèrent à l'occasion comme principaux responsables de leurs problèmes.

Qu'à cela ne tienne, le dossier a une explication toute prête :

« Ceci s'explique facilement puisque ce sont les enseignants qui interviennent directement auprès des étudiants pour tenter de leur faire assimiler un programme, de leur faire respecter les règlements, de les motiver à des apprentissages souvent peu prometteurs, etc.

Personne n'osera prétendre que tout a été fait par les professeurs et que ceux-ci, individuellement et collectivement, n'ont aucune responsabilité dans le manque d'intérêt des étudiants et le mécontentement général face à l'enseignement professionnel... » (mais) nous sommes portés à chercher ailleurs que chez les enseignants le bouc émissaire.

On n'en attendait pas moins d'une centrale syndicale à l'endroit de ses membres.

Le Conseil du patronat

Le Conseil du patronat s'est penché avec persévérance, sinon avec obstination, sur la situation de l'enseignement professionnel au Québec.

Le cas du niveau collégial l'a singulièrement préoccupé.

En novembre 1973, avril 1974 et décembre 1975, il présente au ministère de l'Éducation trois mémoires d'importance sur le sujet.

L'impact de telles interventions ne saurait être minimisé puisque la confédération patronale exprime l'avis de cent vingt-six associations et des entreprises les plus importantes œuvrant au Québec (elles embauchent plus de 80% de notre main-d'œuvre.

Le Conseil rappelle qu'il s'est toujours interrogé sur l'orientation prise par le ministère qui favorisait l'intégration des secteurs général et professionnel, alors qu'à la même époque, l'Ontario consacrait le caractère autonome de l'enseignement professionnel, par exemple avec les « Colleges of Applied Arts and Technology » qui s'occupent, en exclusivité, de la formation des techniciens et technologues.

Pour le Conseil, la revalorisation de l'enseignement professionnel passe par la reconquête d'une autonomie qui lui permettra de s'affirmer comme entité propre, avec ses objectifs, ses priorités, son personnel et le milieu qu'elle doit ouvrir aux étudiants.

Il est donc temps de sortir des grands débats et de « reconnaître enfin à l'enseignement professionnel le statut qui doit lui revenir, compte tenu de son importance pour la prospérité économique de la collectivité ».

La centrale patronale recommande, à cette fin, que l'enseignement professionnel soit complètement séparé de l'enseignement général ; qu'à l'intérieur de chaque région, l'on réserve des campus exclusivement à ce type d'enseignement ; que l'en-

seignement d'une option donnée soit centralisé sur tel campus :

> « On constate que tel est déjà le cas pour les « techniques du textile » dont les deux programmes « chimie-teinture » et « production et contrôle » sont concentrés sur deux campus de Saint-Hyacinthe. De même, la famille des techniques minières avec ses trois programmes d' « exploration et géologie », « exploitation des gisements » et « minéralurgie » est concentrée sur deux campus à Thetford Mines et Rouyn-Noranda. Et enfin toutes les ressources des trois programmes de techniques forestières sont concentrées sur le campus de Sainte-Foy. »

Le Conseil du patronat recommande en outre la création d'une direction générale de l'enseignement professionnel (DIGEP) dont le responsable, ayant rang de sous-ministre adjoint, verrait à la détermination de normes spécifiques à l'enseignement professionnel, notamment en ce qui concerne :

- L'administration;
- Le financement;
- La charge de travail des maîtres et des élèves;
- La classification des professeurs;
- L'ouverture de nouvelles options;
- Le réaménagement des options existantes;
- L'information et les contacts avec l'industrie.

Ainsi pourrait-on éviter certains abus que l'on constate aujourd'hui, par exemple : « des professeurs de soudure, licenciés à cause de leur peu d'ancienneté, et des professeurs de français conservés en place mais recyclés comme... professeurs de soudure ! »

Le Conseil demande enfin que la nouvelle Direction générale procède sans tarder à la rédaction d'un régime pédagogique spécifique à l'enseignement professionnel. Les comités de programmes devraient notamment s'assurer que les cours de philosophie et de langue-littérature correspondent davantage aux besoins d'étudiants « immédiatement intéressés à entrer sur le marché du travail ». Ces étudiants s'attendent à recevoir des cours de culture générale mieux appropriés aux exigences de leur carrière.

De ses analyses, le Conseil retient un constat qui, pour lui, ne fait plus le moindre doute : l'intégration des deux types d'enseignement s'est avérée essentiellement pénalisante pour le secteur professionnel à qui on a demandé de se plier aux normes du secteur général.

Il en a perdu toute sa spécifité.

La Fédération des commissions scolaires

Et la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec d'intervenir à son tour dans le débat.

Au grand étonnement du public, d'ailleurs.

Damien Gagnon, critique au journal *Le Soleil* en matière d'éducation, le fait observer dans deux dossiers qu'il consacre au sujet les 19 et 22 septembre 1973 :

> « Il est étonnant cependant de constater que la FCSCQ arrive avec des résolutions précises concernant entre autres le perfectionnement des maîtres et une norme maître-élèves pour le secteur professionnel, indépendante du général, quelques mois après une négociation...
>
> Pendant la longue période de négociation d'un nouveau contrat de travail pour les 70 000 enseignants, qui s'est d'ailleurs terminée par un décret, tout allait bien dans l'enseignement selon la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec...
>
> La FCSCQ a-t-elle véritablement défendu ses intérêts, ceux des commissions scolaires et partant des parents au cours de cette négociation ? »

Toujours est-il que le rapport de la Fédération, remarquable à tous égards, apparaît dans le public en septembre 1973.

A titre de justification, une remarque préliminaire :

> « De tous les secteurs de l'éducation, celui de l'enseignement professionnel de niveau secondaire, qu'il soit de type « long » ou « court », est certainement celui où le marasme est le plus évident et les problèmes les plus aigus. Le malaise est d'autant plus profond qu'il est ressenti à travers toute la province et qu'il touche aussi bien les administrateurs que les professeurs et les élèves. »

Les élèves

Les principaux motifs qui incitent les élèves à choisir l'enseignement professionnel semblent être, à valeur égale :

a) le goût et l'intérêt;
b) les difficultés rencontrées au plan du rendement scolaire;
c) le désir d'entrer rapidement sur le marché du travail.

La présence massive d'élèves à dossier académique faible s'explique par le fait que, ne pouvant aller nulle part ailleurs, ils demeurent astreints à fréquenter l'école jusqu'à seize ans.

Aux frontières de cette masse en situation de purgatoire se trouvent les « drop-out » et les inadaptés.

Les enseignants

La Fédération avoue elle-même avec candeur que, ses enseignants étant peu payés en comparaison de l'industrie, elle peut difficilement recruter des « professeurs qualifiés » : « Trouver des hommes de métier hautement spécialisés est une *impossibilité* ».

D'où une conclusion dont elle assume la paternité avec non moins de candeur :

« L'enseignement y est donc de qualité douteuse, et ce, non seulement pour les cours purement théoriques, mais également — ce qui est un pur paradoxe — au niveau même des métiers auxquels nos écoles préparent maintenant de façon tout à fait inadéquate. Ce qui crée une situation conflictuelle fort agaçante : les industries boudent le produit qui vient sur le marché du travail après avoir passé plusieurs années à se préparer à entrer dans un monde qui a déjà décidé de ne pas recevoir ces finissants. »

Dans un autre passage du rapport, la Fédération va se demander comment il pourrait en être autrement puisque les professeurs ne savent même plus quelle sorte de finissants ils doivent former pour entrer sur le marché du travail.

Pour l'organisme, la réforme scolaire, en ce secteur, aurait dû commencer par la revalorisation du corps professoral. Elle aurait dû pourvoir à l'arrivée d'effectifs nouveaux, mieux formés sur le plan culturel et bien adaptés aux exigences de la technique à transmettre.

Une remarque qui en dit long :

« Il est assez intéressant de noter que la supervision dynamique et active manque dans ce secteur. Le coordonnateur avoue ne jamais réunir les enseignants pour des discussions sur les méthodes d'enseignement et l'emploi de techniques modernes d'apprentissage. »

L'école

« ... il y a loin de la théorie à la pratique. Dans sa philosophie de base, notre école secondaire polyvalente devait répondre aux impératifs identifiés par l'Unesco et acceptés par les enquêteurs québécois. Elle devait organiser des programmes souples pour chacun des étudiants, ménageant des passerelles ici et là pour des changements d'orientation en cas de prévision du cul-de-sac où l'on menace de se retrouver. Elle devait faire tâter les techniques et les arts à l'ensemble des étudiants et non pas seulement à ceux que le quotient intellectuel oriente inévitablement vers le marché du travail d'une manière plus ou moins rapide. »

D'aucuns croient maintenant qu'il faudrait, en plusieurs disciplines, prolonger les études. Il faudrait, entre autres, repenser les programmes qui ont trait aux machineries lourdes et à l'électronique industrielle. Dans l'ensemble, tous les programmes du secondaire « court » devraient être revisés afin de les mieux adapter à la réalité. Il y aurait lieu surtout de reviser les programmes de français écrit et d'anglais parlé. « Ils sont pitoyables. »

En bref, la formation générale que l'école secondaire polyvalente est appelée à dispenser devrait comporter des cours puisés dans les quatre grandes disciplines du savoir : celles des langues, des sciences, des arts et des techniques. Le contenu des cours des techniques devrait avoir un caractère général plutôt que spécialisé afin d'assurer à tous une formation plus étendue.

L'école et le milieu

La Fédération insiste, dans son rapport, pour que les besoins en matière de formation professionelle soient connus et planifiés régionalement et provincialement, afin que l'installation ou la suppression des options repose non plus sur la fantaisie, mais sur des études faisant état des potentialités du milieu et des exigences du marché du travail.

C'est le concept de l'école milieu de vie, de l'école ouverte sur le milieu dans lequel elle s'enracine :

« Pour que cette école soit vraiment communautaire, ne serait-il pas opportun qu'elle engage un dialogue fécond avec les institutions et les industries qui existent sur son territoire? Nous pensons ici aux avantages immenses que les cours professionnels tout particulièrement pourraient en retirer. Comparé à l'équipement qu'utilisent les industries, celui qu'on installe dans les secteurs professionnels de nos polyvalentes sera toujours dépassé. Les progrès en ce domaine sont trop rapides pour qu'il en soit autrement. Et il serait illusoire de croire que la Province pourra renouveler constamment, pour le mettre à jour, l'équipement de chacune des polyvalentes. Préparer des spécialistes au niveau secondaire régulier sera donc toujours une réussite partielle. »

Voilà sans doute, de tout le document, le passage qui interpelle davantage. Il pose le *sine qua non* de la formation professionnelle. Transposé en termes aussi clairs, il revient à dire : veut-on former des élèves ou faire semblant de les former ?

De manière générale, le rapport, dans son ensemble, constitue une magistrale interpellation à la volonté collective des Québécois. Et cela, d'abord parce qu'originant des responsables premiers du système, les commissions scolaires, représentants directs des citoyens en général, des parents tout particulièrement.

Il n'est que de revoir la réaction de la grande presse pour s'en convaincre.

Pour sa part, le quotidien *Le Soleil*, qui s'est toujours associé de très près à cette cause, s'exprime en éditorial, le 20 septembre 1973, sous la plume de Paul Lachance :

« Le problème de l'accélération de la détérioration semble bien remonter à septembre 1969, alors que les écoles de métiers et autres institutions à caractère professionnel, qui dépendaient jusque-là du gouvernement, ont été intégrées aux commissions scolaires régionales. Intégration semble être un terme assez inadéquat, dans ce cas, puisque ce transfert se serait fait sans suffisamment tenir compte des facteurs humains, structurels et pédagogiques propres à ce domaine particulier...

Et, si l'on veut persister par un tel système à condamner systématiquement une quantité d'individus à la médiocrité, il ne restera qu'à se demander pourquoi alors on a voulu sortir les écoles techniques et les écoles de métier au secondaire. Incurie coupable, rêve abortif de nos grands

« reconstructeurs » professionnels, manque total de clairvoyance, inconscience, tout cela peut y être, peu importe ; le secondaire était censé dispenser 80% de l'enseignement professionnel et voilà que l'on est parvenu à un résultat à peu près contraire. C'est à se demander pour la Xème fois si le bateau a au moins un semblant de gouvernail et trop de vent dans les voiles. L'enseignement professionnel demeure en tout cas la plus nette bavure de la Grande Réforme ou, du moins, celle qui est actuellement la plus perceptible. »

DEUXIÈME PARTIE

La pièce maîtresse au dossier : la formation et le perfectionnement des maîtres

La revalorisation de l'enseignement professionnel passe par la qualité du personnel enseignant...

A travers la première partie de ce document, un fil conducteur nous fait aboutir à ce que nous considérons comme la pièce maîtresse au dossier : la formation et le perfectionnement des maîtres.

En effet, du Rapport Tremblay au Mémoire de la Fédération des commissions scolaires, en passant par le Rapport Parent, une constante se dégage : la revalorisation de l'enseignement professionnel passe par la qualité du personnel enseignant :

> « Il faudra, estime le Rapport Tremblay, que les futurs professeur de l'enseignement technique et professionnel apprennent leur métier de professeurs, par une formation à la fois technique et pédagogique spécialement orientée en fonction des exigences de l'enseignement professionnel. »

Et les auteurs de recommander, à cette fin, la création de l'École normale de l'enseignement technique.

Puis, le Rapport Parent reprend avec insistance : les enseignants du professionnel devront posséder le même niveau de formation que leur collègues de l'académique.

Et les auteurs de recommander que cette formation se prenne dans un centre universitaire.

Enfin, la Fédération des commissions scolaires elle-même enchaîne : la réforme scolaire aurait dû commencer par la revalorisation du corps professoral.

Il s'en est tout naturellement suivi que l'Université du Québec, investie de par sa loi constitutive d'une mission particulière auprès des maîtres tant en devenir qu'en exercice, ait voulu faire de la formation et du perfectionnement de ces derniers la pierre d'angle de l'édifice en reconstruction, comme nous le soulignions en avant-propos.

Cette seconde partie de notre dossier va donc expliciter les jalons qu'elle a posés en ce sens : d'abord, l'instauration d'un programme-réseau de baccalauréat, puis, la présentation au ministère de l'Éducation d'un mémoire analysant la situation présente et débouchant sur une vue prospective autour de laquelle nous souhaiterions le consensus le plus large.

Tel demeure en fait l'objectif ultime de notre dossier dans son ensemble.

Le baccalauréat d'enseignement professionnel de l'Université du Québec à Chicoutimi [1]

En 1976, l'Université du Québec à Chicoutimi offrait aux maîtres en exercice dans l'enseignement secondaire professionnel un programme de perfectionnement.

Le programme, en tout point conforme à un plan-cadre élaboré au niveau du réseau de l'Université du Québec[2] prenait la relève de programmes expérimentés dans l'institution depuis 1970 et qui, de toute évidence, ont largement inspiré le plan directeur officialisé par le ministère de l'Éducation en mai 1975.

Les objectifs en bref

On l'aura bien noté, il s'agit d'un programme de *perfectionnement* pour des maîtres déjà en *exercice*.

Ce perfectionnement doit sensément s'atteindre sur deux plans : une culture personnelle plus étendue et une spécialisation plus poussée.

Le premier volet réfère plus spécifiquement à des activités dites de « tronc commun » et connues ici sous des thèmes comme : l'homme et la technologie, l'homme et l'entreprise, relations du travail, organisation de l'atelier, le maître et la communication, etc. A travers ces lieux de réflexion, l'étudiant doit graduellement parvenir à mieux situer sa technique dans une perspective historique, économique et sociologique.

Voici d'ailleurs une vue schématique du programme :

Bloc I	activités de nature psychopédagogique		10
Bloc II	tronc commun (5)		17
	spécialisation (12)	sciences fondamentales	
		activités proprement techniques	
		stages	
Bloc III	activités dites « libres » ou complémentaires		3
			30

(1) Article de Robert Parisé publié dans le *Journal de l'Association canadienne de la formation professionnelle*, août 1977, et le journal *Commerce*, octobre 1977.

(2) La substance de cet article s'applique donc au programme-réseau.

Quant à la spécialisation, elle se répartit sur un vaste champ englobant seize domaines différents couverts par la constituante seule ou conjointement avec les constituantes-sœurs du réseau : agrotechnique, foresterie, services de santé, meubles et construction, électrotechnique, hydrothermie, dessin technique, équipement motorisé, mécanique, alimentation, soins esthétiques, couture et habillement, commerce et secrétariat, arts appliqués, sciences familiales et initiation à la technologie.

Il y a lieu de préciser que cette configuration mathématique, commode dans les limites d'un schéma, ne fige pas ainsi, dans l'application, la répartition des activités du programme.

Il convient encore de mentionner le fait que le bloc I équivaut, à toutes fins utiles, à satisfaire aux exigences d'un certificat en enseignement professionnel et, en conséquence, à rendre l'étudiant apte à solliciter du Ministère l'octroi de sa « qualification légale » pour le professorat.

Trois grands concepts, chers au Conseil des universités, sous-tendent le programme dans sa structuration et l'inspirent dans son opérationalisation : le concept de société éducative, celui de pédagogie de situation et, enfin, l'éducation permanente.

Le concept de société éducative

Dans l'optique de ce concept, l'école, et donc l'université, n'est pas le tout de l'éducation qui pénètre aussi bien les lieux de travail, les places publiques, les endroits de loisir, les techniques de diffusion, les bibliothèques, etc. L'acquisition de la connaissance ne peut donc se concevoir qu'à travers un pluralisme de voies et de moyens.

Une telle conception commande, il va de soi, un besoin croissant de diversifier les programmes, de faciliter la variation des cheminements et de valoriser les expériences d'apprentissage informel.

Dans le cas qui nous occupe, l'Université, bien sûr, a tenu à demeurer le maître-d'œuvre. Un comité de coordination, formé des responsables de chaque constituante du réseau, préside à la bonne marche du programme.

Cependant, l'hétérogénéité des groupes d'utilisateurs du nouveau programme, les besoins inédits de formation auxquels l'université ne pouvait prétendre répondre en entier par elle-même, tout cela provoqua *de facto* l'émergence d'une espèce « d'université ouverte » sans le nom.

Première innovation, un comité d'orientation du programme fut mis sur pied où prirent place, à côté des universitaires concernés, des entreprises et des centrales syndicales. On ne tarda pas à sentir le poids de leur intervention sur la confection même du programme et sur la pondération des blocs de matières.

Puis, la nature de certaines demandes de perfectionnement exigea très tôt des opérations conjointes de l'université avec les cégeps et le monde du travail, selon des ententes spécifiques en fonction des besoins particuliers des groupes visés. C'est ainsi que les activités proprement « techniques » du programme peuvent revêtir la forme de projets ou de stages à réaliser avec le concours de ceux que l'université a convenu de reconnaître comme ses « partenaires ».

Ces projets, de type individuel ou collectif, impliquent, il faut le souligner, des exigences fort contraignantes du côté de l'encadrement. Il en va de même pour les stages, qui sont de trois ordres selon qu'ils visent l'observation, l'implication ou la recherche didactique.

Ici peuvent se situer les stages en France, dont bon nombre de nos étudiants profitent déjà, et qui, dans le cadre des échanges franco-québécois, visent, entre autres objectifs, la francisation de notre technologie nord-américaine.

Le concept de pédagogie de situation

Il est devenu courant, dans les milieux éducationnels, de faire usage de ce concept. Au niveau des termes, en tout cas. De toute évidence, l'on ne sait pas toujours très clairement de quoi l'on parle.

La pédagogie de situation consiste tout simplement en une approche pédagogique favorisant les apprentissages en utilisant le vécu de chaque individu (situation concrète dans un milieu donné). Ne consistant pas elle-même en une méthode pédagogique, elle ne saurait donc privilégier telle méthode plutôt que telle autre.

Son fondement réside dans ce principe que l'étudiant, en se découvrant lui-même, peut assumer au premier chef sa formation; en d'autres mots, se faire l'agent principal de sa formation continue.

Ici, on a impliqué directement l'étudiant dans le programme qui le concerne. Seize groupes de travail, correspondant aux seize spécialités du baccalauréat, ont participé activement et intensément à son élaboration. Bien plus, la première activité du tronc commun, en réalité la seule obligatoire (au sens rigoureux du terme), a été conçue comme une activité d'intégration. Sous le thème « Séminaire d'analyse du métier », elle convie l'étudiant à identifier ses besoins de perfectionnement et à déterminer un plan d'études

propres à le satisfaire, dans la mesure des ressources disponibles. Bien plus encore, les étudiants sont membres à part entière du Conseil de module qui assure l'administration du programme sur le plan régional.

Dans le même esprit, le Comité d'orientation a insisté pour que soit dispensé « un enseignement de qualité illustré de cas pratiques ». Les utilisateurs du programme ne sont pas particulièrement du genre « pelleteux de nuages ». Devant quoi l'on peut comprendre le désarroi de l'universitaire habitué à planer dans l'univers sécurisant de la spéculation et faisant allégrement abstraction de la prosaïque réalité.

Le concept d'éducation permanente

Ce concept s'enchevêtre dans celui de « société éducative » dont il constitue à tout le moins un corollaire.

Il reconnaît l'extension de l'activité éducative à toutes les sphères de vie et d'action de l'homme qu'il définit comme un être qui apprend à travers tous ses âges et ses expériences.

Faire de l'éducation permanente un concept intégrateur, cela veut dire, pour nous, situer l'université à l'intérieur d'un processus d'éducation qui la déborde largement et qui implique la reconnaissance, la mobilisation et l'ordonnancement de toutes les ressources éducatives de la société.

Voilà très exactement l'inspiration qui nous a guidés dans l'élaboration du programme et sans laquelle son application devient impensable, comme il ressort clairement des explications données jusqu'ici dans cet article.

C'est d'ailleurs ce qu'apparemment le Conseil des universités a pris pour acquis dans son avis au ministre en date du 11 avril 1975 : « Placée devant une responsabilité nouvelle et inédite pour elle, l'université se trouve donc devant l'obligation d'innover dans une large mesure. Le Conseil des universités voit là une excellente occasion pour l'université de s'insérer dans un contexte d'éducation permanente. »

Vers un programme de formation ?

Le programme d'études que nous offrons, répétons-le, en est un de perfectionnement pour des professeurs déjà en place. Il répond donc à un besoin *ad hoc*.

Dans son Rapport annuel '76, présenté au Conseil des études le 2 mars 1977 et qui fait un premier bilan de la situation, le Comité de coordination s'interroge sur une solution à plus long terme, cette fois dans une optique de formation.

Doit-on songer, pour assurer la relève des professeurs actuels, à accepter des finissants de cégep, ou encore des gradués de secondaire pourvus de quelques années d'expérience professionnelle? Si oui, alors le ministère doit se préparer à déposer un plan directeur... de formation cette fois.

Continuer à recruter cette catégorie d'enseignants dans l'industrie comporte sans doute de grands avantages du côté expérience, mais aussi des inconvénients auxquels ne saurait pallier dans tous les cas le programme actuel.

En un premier temps, le système de sélection opéré par les commissions scolaires doit viser à ne retenir que les candidats les mieux équipés en termes d'expérience professionnelle et de qualification académique pour assumer les charges du professorat.

Si elles choisissent des candidats qui, bien que virtuoses de leurs techniques, ne présentent pas une scolarité au moins de niveau secondaire complet, elles doivent assumer elles-mêmes la responsabilité d'une mise à jour des connaissances de ces candidats : ce sont elles, les commissions scolaires, qui dispensent la formation académique de niveau secondaire.

Si l'on accepte le concept de « société éducative » tel qu'exposé au début, il faut l'accepter avec toutes ses conséquences : l'université ne peut pas donner ce pour quoi elle ne possède pas les ressources, en l'occurrence, une formation académique de niveau secondaire. Ce sont les commissions scolaires elles-mêmes, donc l'employeur, qui les possèdent, ces ressources.

Persister à faire suivre un programme universitaire à des candidats qui n'ont pas la formation académique de base, c'est s'attendre à une rupture de communication au niveau même du discours académique, si concrète qu'en soit l'illustration.

On l'a bien vu tout le long de cet article : l'université ne saurait prétendre réaliser un tel programme sans le concours de ses partenaires extérieurs.

A eux de jouer au niveau de leurs compétences propres.

DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE DANS L'ORDRE CITÉ

Université du Québec à Chicoutimi, *baccalauréat spécialisé d'enseignement professionnel*, prospectus 23 juin 1976.

Université du Québec, *Programme-cadre du baccalauréat spécialisé d'enseignement professionnel*, 20 mai 1976.

Ministère de l'Éducation, *Plan directeur pour le perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel*, 29 mai 1975.

Conseil des universités, *L'université dans une société éducative*, 1974.

Direction générale de l'enseignement spécialisé, *La pédagogie de situation*, texte de Michel Simard, 15 mars 1974.

Conseil des universités, *Avis au ministre sur le plan directeur de perfectionnement*, 11 avril 1975.

Université du Québec, *Rapport annuel 1976 sur le baccalauréat d'enseignement professionnel*, 2 mars 1977.

Le perfectionnement des maîtres de l'enseignement secondaire professionnel

Analyse et prospective

Roland ROCHON,
Chargé du dossier
Baccalauréat d'enseignement professionnel,
Université du Québec

Avant-propos

Le temps n'est plus où l'on comptait sur les formules magiques pour opérer la révolution pédagogique dans l'enseignement secondaire professionnel. Je crois que nous devons maintenant ne nous fier qu'à nos propres ressources et faire face à la réalité.

Avant de prendre ma retraite, j'ai senti le besoin de livrer un volet de cette longue expérience vécue dans ce monde de l'enseignement professionnel.

Durant ces nombreuses années que j'ai consacrées au service de l'éducation à plus d'un titre, j'ai toujours cru que la qualité de l'enseignement dépendait d'abord et avant tout de la compétence des enseignants qui y œuvrent. C'est cette conviction, soutenue par une réflexion, laquelle a constitué mon activité principale durant ces trois dernières années passées à la vice-présidence à l'enseignement et à la recherche de l'Université du Québec, qui a inspiré la préparation du présent document.

C'est donc avec l'espoir d'apporter de nouveaux éclairages que je soumets les réflexions qui suivent à l'attention de tous ceux qui, de près ou de loin, sont intéressés à contribuer à la poursuite du projet conjoint de perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel. Puissent-elles apporter les améliorations sensibles et concrètes attendues depuis si longtemps.

Je tiens ici à remercier tous ceux qui m'ont facilité ce travail, soit par leurs conseils judicieux, soit en m'alimentant de données statistiques ou de toute autre information.

Introduction

En janvier 1976, quelques centaines de maîtres en exercice de l'enseignement secondaire professionnel s'inscrivaient à la première activité d'un nouveau programme de baccalauréat d'enseignement professionnel (B.E.P.) conçu spécialement pour eux par une équipe de représentants des constituantes de l'Université du Québec, de l'Université de Sherbrooke et de partenaires de l'extérieur.

A ce jour, près de 3 000 étudiants-maîtres de l'enseignement secondaire professionnel sont engagés dans un processus de perfectionnement qui répond à leurs besoins spécifiques et à leurs désirs propres. Il est agréable de constater que l'université du Québec fait sa large part dans cette « aventure » puisque 2 450 de ces enseignants se sont inscrits dans l'une ou l'autre de ses constituantes, soit près de 10% de toute sa clientèle à temps partiel.

La première partie de ce document fait état des effectifs de maîtres admis au baccalauréat d'enseignement professionnel et essaie d'évaluer les clientèles futures susceptibles de s'inscrire à ce programme de perfectionnement, compte tenu de l'impossibilité — dans la conjoncture actuelle au Québec — d'élaborer des programmes de « formation initiale » capables d'intéresser des candidats aptes à devenir les enseignants que l'on recherche.

La deuxième partie consiste en une étude prospective qui invite à la réflexion et tente de soulever des discussions et de susciter les échanges.

Les annexes sont les documents de travail qui, éventuellement, pourraient servir d'instruments à des études plus poussées des sujets qui y sont traités.

1. La problématique

La situation présente

Les constituantes de l'université du Québec offrent, depuis janvier 1976, un programme de perfectionnement des maîtres de l'enseignement secondaire professionnel en exercice, conduisant à un baccalauréat d'enseignement professionnel (B.E.P.). Ce programme répond en tous points au plan directeur que le ministère de l'Éducation du Québec soumettait aux universités du Québec au printemps 1975. Ce plan directeur complétait celui de mars 1973 qui proposait un programme de certificat de formation psychopédagogique pour ces mêmes maîtres.

En acceptant la responsabilité d'assurer le perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel, l'université du Québec confirmait, une fois de plus, sa principale vocation, bien consciente, toutefois, des défis à relever pour répondre, de la meilleure façon possible, aux besoins les plus urgents de cette nouvelle clientèle. Tous les efforts furent donc conjugués pour offrir à ces maîtres des activités pédagogiques pouvant satisfaire leurs aspirations et leurs attentes en leur permettant, suivant une stratégie pédagogique appropriée, d'expliciter eux-mêmes leurs besoins, de formuler leurs objectifs et de prendre en mains propres leur développement individuel.

C'est ainsi qu'à ce jour, plus de 2 450 maîtres ont été admis dans le programme de baccalauréat d'enseignement professionnel ou au certificat en sciences de l'éducation (enseignement professionnel), et y poursuivent des activités à temps partiel, tout en vaquant à leurs travaux d'enseignement. Le tableau suivant nous livre des données sur cette clientèle, répartie par secteur d'enseignement professionnel.

Tableau I

DOSSIERS ACTIFS D'ÉTUDIANTS-MAITRES ADMIS AU CERTIFICAT OU AU BACCALAURÉAT D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL – AU 31 MARS 1978 –

Secteurs d'enseignement	UQAC	UQAM	UQAR	UQTR	UQTR (QUÉBEC)	CEUOQ	TOTAL
Agro-technique	9	5	6	6	.	.	26
Foresterie	11	.	13	6	9	3	42
Pêches	.	.	1	.	.	.	1
Services de la santé	35	30	10	27	3	8	113
Meuble et construction	33	69	74	37	21	30	264
Électrotechnique	31	48	41	28	10	22	180
Hydrothermie	27	61	63	38	26	29	244
Dessin technique	14	37	24	19	13	12	119
Équipement motorisé	36	86	113	52	36	29	352
Mécanique	36	54	26	43	6	30	195
Alimentation	35	47	25	15	9	12	143
Soins esthétiques	20	63	16	14	2	26	141
Couture et habillement	34	31	23	14	6	7	115
Protection et service du bâtiment	.	1	.	.	.	.	1
Commerce et secrétariat	47	93	61	39	32	53	325
Arts appliqués	4	11	.	3	3	2	23
Imprimerie	.	23	.	2	2	1	28
Sciences familiales	6	20	8	5	15	12	66
Initiation à la technologie	1	5	3	.	.	7	16
Autres	17	25	4	10	.	.	56
TOTAL	**396**	**709**	**511**	**358**	**193**	**283**	**2450**

La question de l'avenir

Au départ, plusieurs pensaient que la mise sur pied de ce programme répondait à des besoins ponctuels et qu'il ne devait revêtir qu'un caractère temporaire. On pouvait croire qu'une fois ces besoins immédiats satisfaits, la clientèle se dissiperait et qu'un tel programme de perfectionnement deviendrait caduc. Une étude attentive de ce problème s'impose et l'analyse qui va suivre tentera d'y apporter le plus de lumière possible afin que les instances intéressées puissent prendre les décisions les plus judicieuses à cet égard.

Il s'agit donc d'analyser, à l'aide des données et statistiques disponibles, s'il peut exister, dans les années futures, une clientèle susceptible de profiter avec avantage du programme de baccalauréat d'enseignement professionnel (B.E.P.) que les constituantes de l'université du Québec et l'université de Sherbrooke offrent actuellement aux maîtres en exercice de l'enseignement professionnel au secondaire.

2. L'analyse

Les facteurs d'influence

Plusieurs facteurs peuvent influencer l'établissement de cette clientèle. Parmi ces facteurs, on a retenu les quatre ci-après, lesquels pouvaient être déterminés par des données réelles ou probables :

- Variation de la clientèle scolaire au secondaire;
- Variation de la clientèle scolaire de l'enseignement professionnel au secondaire;
- Intensité des départs chez les enseignants du secondaire public;
- Proportion des enseignants embauchés sans formation initiale complète, donc, susceptibles de recourir à un programme de perfectionnement.

Variation de la clientèle scolaire au secondaire

Les données de la première colonne de la section « A » du tableau II de la page 37 sont tirées du document 1 *.

Ces chiffres représentent *l'évaluation* de la clientèle scolaire au secondaire pour les secteurs publics et privés, pour l'ensemble du Québec, catholiques et protestants, sexes réunis, de 1972 à 1986.

La deuxième colonne de la section « A » de ce même tableau donne les taux annuels de variation de cette clientèle en pourcentage.

Variation de la clientèle scolaire de l'enseignement professionnel au secondaire

Une partie des données de la section « B » du tableau II est tirée du document 2.

Ces chiffres représentent *les réalisations* de la clientèle scolaire au *secondaire professionnel*, secteur public, ensemble du Québec, catholiques et protestants, sexes réunis, de 1972-73 et 1973-74.

Pour 1974-75, cette donnée provient du document 3.

Pour 1975-76, elle provient du document 4.

Pour 1976-77, elle provient du document 5.

Pour 1977-78, elle provient du document 6.

La deuxième colonne de cette section « B » donne les taux annuels de variation de cette clientèle en pourcentage.

Intensité des départs chez les enseignants du secondaire public

Les données de la section « C » du tableau II ont été tirées du document 7. Le taux (8.5%) de l'année 1975-76 a été communiqué par M. Jacques LaHaye, auteur du document 7. Cette section « C » fait voir les taux de départs par abandons ou mutations chez les enseignants réguliers à temps complet des commissions scolaires, au cours des périodes 1971-72 à 1975-76, au niveau secondaire, sexes réunis.

Pour les années 1976-77 à 1986, le taux moyen de ces cinq premières années, soit 9.6%, a été inscrit.

Proportion des enseignants embauchés sans formation initiale complète, donc, susceptibles de recourir à un programme de perfectionnement

On trouvera, au chapitre IV, l'analyse détaillée de ce dernier facteur.

Les résultantes

Enfin, la section « D » fournit la somme algébrique des taux des sections « A » et « C » pour l'année 1971-72 et des sections « B » et « C » pour 1972-73 à 1976-77.

Pour les années 1977-78 à 1985-86, ce sont les sections « A » et « C » qui ont été additionnées.

Le graphique de la page 38 illustre bien les variables des sections « A » et « B » ainsi que les résultantes de la section « C » du tableau II.

---

* La référence à ce document ainsi qu'aux suivants apparaît à l'Annexe A.

Remarques :

1) Il est intéressant de noter que de 1972-73 à 1976-77 la variation de la clientèle au *secondaire professionnel* continuait d'augmenter pendant qu'elle diminuait dans *l'ensemble* de la clientèle à ce niveau (cf. tableau II). Cependant, pour l'année 1977-78, l'équilibre semble vouloir se rétablir. Faute de données plus explicites, il semble logique d'estimer que, de 1977-78 à 1985-86, le taux de variation au *secondaire professionel* soit évalué comme étant le même, à chaque année, que celui de *l'ensemble* de la clientèle au niveau secondaire. Il peut fort bien arriver qu'une certaine année, cette variation soit plus élevée et qu'une autre, elle le soit moins. Dans l'ensemble, un équilibre peut s'établir rendant l'hypothèse retenue plus vraisemblable.

2) Le même raisonnement peut s'appliquer pour le taux annuel des départs. Si la moyenne a été de 9.6% pour les cinq années de 1971 à 1976 (cf. tableau II), il semble normal d'estimer que ce taux moyen se continuera pour les années à venir. Encore ici, même si les données ne sont pas des plus éloquentes, l'hypothèse retenue semble la plus réaliste.

Tableau II

VARIATION DE LA CLIENTÈLE AU SECONDAIRE PROFESSIONNEL

	SECTION A		SECTION B		SECTION C	SECTION D
	Secondaire public et privé Évaluation		Secondaire public Ens. professionnel Réalisation		Départs	B + C ou A + C
	Élèves	%	Élèves	%	%	%
1972-73	720 727	+7,4	88 130		+11,0	+18,4
1973-74	714 090	-0,9	88 558	+ 0,5	+ 9,0	+ 9,5
1974-75	698 300	-2,2	93 363	+ 5,4	+10,2	+15,6
1975-76	679 000	-2,8	104 660	+12,1	+ 9,3	+21,4
1976-77	668 700	-1,5	107 095	+ 2,3	+ 8,5	+10,8
1977-78	634 600	-5,1	100 521	- 6,1	+ 9,6	+ 3,5
1978-79	609 900	-3,9			+ 9,6	+ 5,7
1979-80	584 000	-4,2			+ 9,6	+ 5,4
1980-81	551 100	-5,6			+ 9,6	+ 4,0
1981-82	518 000	-6,0			+ 9,6	+ 3,6
1982-83	489 200	-5,6			+ 9,6	+ 4,0
1983-84	467 300	-4,5			+ 9,6	+ 5,1
1984-85	445 800	-2,5			+ 9,6	+ 7,1
1985-86	453 700	-0,5			+ 9,6	+ 9,1
1986-87	455 400	+0,4			+ 9,6	+10,0

3. L'hypothèse

Effectifs des enseignants au secondaire professionnel

On se souviendra qu'en octobre 1975, la vice-présidence à l'enseignement de l'université du Québec publiait des statistiques sur les effectifs des enseignants dans les dix-sept secteurs de l'enseignement secondaire professionnel (cf. document 8. Le nombre total de ces enseignants atteignait 5 740 pour l'année scolaire 1974-75.

C'est à partir de ce nombre que le tableau III a été élaboré. A l'aide des taux de variation des sections « A » et « B » du tableau II, les effectifs d'enseignants ont été calculés pour chacune des années scolaires, prenant comme point de départ l'année 1974-75, soit 5 740 enseignants. Il fut possible, ensuite, à l'aide des taux de la section « C » du tableu II, de calculer le nombre des départs à chaque année. Finalement, les chiffres de la dernière colonne du tableau III proviennent de la somme algébrique des nombres calculés dans les deux colonnes précédentes. On obtient ainsi l'estimation du nombre d'enseignants qu'il faudra embaucher au début de chacune de ces années scolaires pour satisfaire aux besoins de l'enseignement secondaire professionnel.

Remarques

Il faut prendre bonne note que toutes les données du tableau III ne tiennent pas compte des maîtres qui enseignent en « initiation à la technologie » et en « sciences familiales ». D'après des informations reçues de bonnes sources, 404 maîtres enseignaient dans le programme « initiation à la technologie » en 1975-76, et 758 dans le programme « sciences familiales » en 1976-77.

Il faut aussi préciser que d'autres facteurs, lesquels sont pour l'instant impondérables, peuvent venir altérer les valeurs absolues présentées dans le tableau III. Certaines suggestions, contenues dans le « Livre vert » sur l'enseignement primaire et secondaire, par exemple, pourraient entraîner des augmentations d'effectifs chez les maîtres de l'enseignement professionnel, si ces suggestions sont retenues et appliquées.

Graphique

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PROFESSIONNEL

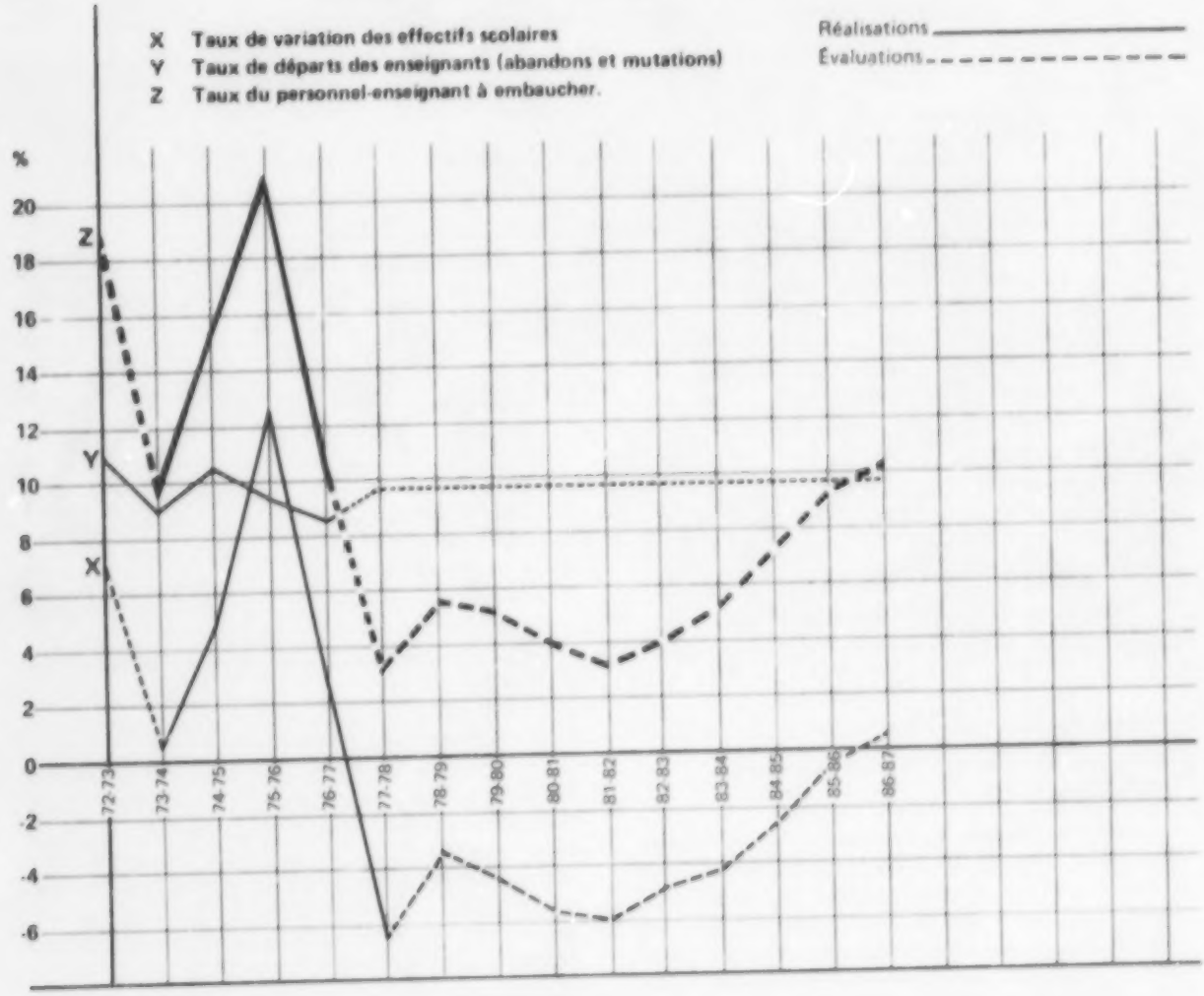


Tableau III

SECONDAIRE PUBLIC — ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

	Enseignants francophones (1)	Variation annuelle	Départs	A embaucher
1972-73	5419			
1973-74	5446	+ 27	488	515
1974-75	5740	+294	555	849
1975-76	6435	+695	534	1229
1976-77	6583	+148	547	695
1977-78	6181	-402	632	230
1978-79	5940	-241	593	352
1979-80	5690	-250	570	320
1980-81	5371	-319	546	227
1981-82	5049	-322	516	194
1982-83	4766	-283	485	202
1983-84	4552	-214	458	244
1984-85	4438	-114	437	323
1985-86	4416	- 22	426	404
1986-87	4434	+ 18	424	442

(1) Ces nombres ne tiennent pas compte des enseignants en «initiation à la technologie» et en «sciences familiales».

4. Clientèle susceptible de recourir à un programme de perfectionnement

L'analyse des années antérieures

Afin de tenir compte de tous les principaux facteurs permettant l'établissement de la clientèle future susceptible de profiter avantageusement du programme de baccalauréat d'enseignement professionnel offert actuellement, il ne faut pas négliger d'analyser la proportion possible de ces enseignants qui seront embauchés sans formation initiale complète, donc, sujets à recourir à un programme de perfectionnement.

Pour faire cette analyse, il faut examiner comment le recrutement des nouveaux maîtres s'est effectué au cours des dernières années. À cet égard, le Service de la certification, de la classification et de l'évaluation du ministère de l'Éducation du Québec a fourni des statistiques fort pertinentes qui ont permis d'élaborer le tableau IV, dont les données sont tirées des documents 9, 10, 11, 12 et 13.

Ce tableau IV indique d'abord le nombre des « permis d'enseigner », des « autorisations provisoires » et des « tolérances » qui ont été émis au cours des années 1972-73 jusqu'en 1976-77 inclusivement. La deuxième partie du tableau IV donne, pour chacune de ces années, la somme de ces trois catégories, le total en regard de chaque secteur d'enseignement professionnel et la proportion en pourcentage pour chacun de ces secteurs.

Permis, autorisations, tolérances

Il semble important de rappeler que :

— le « permis d'enseigner » est décerné au candidat qui a satisfait à toutes les composantes de la qualification à l'enseignement sauf : la période de probation qui mène au « brevet d'enseignement » ;

— l' « autorisation provisoire » est décernée au candidat qui a satisfait, au moins, aux trois compsantes suivantes de la qualification à l'enseignement :

  a) adaptation de la personnalité à la fonction d'enseignant ;
  b) maîtrise de la langue d'enseignement ;
  c) connaissance du champ d'enseignement ;

— la « tolérance » d'engagement est une permission, accordée à une commission scolaire, d'engager une personne qui ne satisfait pas aux normes minimales requises pour l'émission d'une autorisation provisoire d'enseigner. Dans le cas des enseignants des secteurs d'enseignement professionnel, une expérience industrielle d'au moins trois années est exigée comme une des normes minimales requises. Dans ce cas, la commission scolaire doit faire la preuve qu'elle ne peut engager une autre personne pouvant être légalement qualifiée.

En consultant le tableau IV, on peut constater que pendant les cinq années scolaires indiquées, 5 109 nouveaux enseignants sont entrés dans le réseau secondaire professionnel public en obtenant soit un permis d'enseigner, soit une autorisation provisoire, soit une tolérance. Ces nouveaux effectifs sont venus, d'une part, combler les besoins créés par l'augmentation de la clientèle étudiante et, d'autre part, remplacer les maîtres qui sont partis.

Il y a peut-être lieu, maintenant, de chercher à déterminer quelle est la proportion de ces nouveaux maîtres qui auraient intérêt à s'inscrire à un programme de perfectionnement comme celui du baccalauréat d'enseignement professionnel (B.E.P.) offert par l'université du Québec.

La clientèle probable pour le B.E.P.

Pour ceux à qui on a émis un « permis d'enseigner » pendant les cinq années relevées (cf. tableau IV), l'analyse des règles en vigueur permet de conclure que ces 340 enseignants (7% de l'ensemble) ont atteint le niveau d'étude équivalent à un baccalauréat.

Pour les 3 643 maîtres (71% de l'ensemble) à qui on a émis une « autorisation provisoire », il est évident que la très grande majorité doit s'inscrire à un programme universitaire agréé, puisque c'est une condition *sine qua non* pour l'obtention de cette « autorisation provisoire ». Quelques enseignants peuvent cependant posséder un baccalauréat autre qu'en siences de l'éducation. Ils seront toutefois tenus de s'inscrire à un programme universitaire d'au moins trente crédits.

Quant aux 1 126 personnes (22% de l'ensemble) pour lesquelles les commissions scolaires ont obtenu une tolérance, des renseignements recueillis de bonnes sources laissent croire que cette situation anormale va s'amenuiser graduellement. Il faut espérer que, dans les meilleurs délais, le ministère de l'Éducation du Québec ne se verra plus contraint d'accorder ces permissions exceptionnelles et que tous les postes à combler le seront par des personnes légalement qualifiées; ce qui aura pour effet de faire passer le pourcentage des candidats admissibles au baccalauréat d'enseignement professionnel de 71% à 93%.

5. La formation initiale

La formation initiale à plein temps : un problème

Plusieurs organismes déplorent le fait qu'il existe très peu de programmes universitaires à temps plein pour la formation initiale des maîtres de l'enseignement professionnel. Dernièrement, le ministère de l'Éducation du Québec décidait de lancer un projet pilote pour pallier cette lacune. C'est une expérience bien modeste, laquelle, si elle démarre tel que prévu, ne formera qu'une soixantaine de maîtres répartis dans seulement quatre des dix-sept secteurs d'enseignement professionnel. En outre, la plupart des candidats que l'on propose de recruter n'auront pas le minimum des trois années d'expérience industrielle requises actuellement pour obtenir une « autorisation provisoire » d'enseigner.

L'expérience industrielle : un impératif

Ces nouveaux diplômés sentiront sans doute le besoin, pour la plupart, d'œuvrer sur le marché du travail afin d'acquérir cette partie de la formation initiale, la plus essentielle à un maître de l'enseignement secondaire professionnel. Il est illusoire de croire que l'on puisse former un maître de l'enseignement secondaire professionnel dûment qualifié et compétent sans que ce maître se soit retrouvé, pendant au moins trois années, en contact réel avec des fonctions de travail auxquelles il préparera ses élèves; car c'est seulement ainsi qu'il peut prendre conscience des problèmes de l'environnement socio-professionnel, en même temps qu'il fait l'apprentissage des connaissances pratiques qu'il lui faut maîtriser. Un maître de l'enseignement secondaire professionnel, sans expérience industrielle pertinente antérieure à son entrée dans l'enseignement, ne peut être un maître complet. Même s'il a suivi le meilleur des programmes, dans le meilleur « centre d'excellence », il pourra peut-être transmettre un certain « savoir » mais difficilement le « savoir-faire » et le « savoir-être ».

Les diplômés des cégeps : candidats désintéressés

Il est aussi important de s'interroger sur l'intérêt que peuvent manifester les techniciens fraîchement émoulus des cégeps à poursuivre des études universitaires les préparant à une carrière d'enseignement au secondaire professionnel. Très peu de voies de sortie de l'enseignement collégial assurent la compétence technique adéquate pour enseigner dans les programmes des profils de formation des différents secteurs d'enseignement professionnel au secondaire. Les techniciens diplômés des cégeps — et surtout les meilleurs — désirent d'abord exercer leur profession dans le milieu technique et concret des entreprises industrielles et commerciales. Une carrière dans l'enseignement secondaire professionnel n'a rien de tellement attirant pour eux au terme des études collégiales. L'analyse d'un tel problème mériterait d'être faite par des personnes compétentes, avant d'investir argent et énergie dans

Tableau IV

NOUVEAUX MAÎTRES ADMIS À L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL AU QUÉBEC — 1972-1977

SECTEURS D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL (FRANCOPHONES)	PERMIS D'ENSEIGNER						AUTORISATION PROVISOIRE						TOLÉRANCES						PERMIS D'ENSEIGNER ET AUTORISATIONS PROVISOIRES ET TOLÉRANCES							
	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	Total	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	Total	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	Total	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	TOTAL	%
Agro-technique	-	-	2	-	-	2	6	4	7	8	18	43	2	1	-	1	7	11	8	5	9	9	25	56	1,10
Foresterie	-	-	2	-	-	2	9	12	7	9	22	59	10	7	5	4	9	35	19	19	14	13	31	96	1,89
Pêches	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Services de la santé	7	15	14	13	22	71	132	76	51	51	107	417	29	24	16	20	13	102	168	115	81	84	142	590	11,55
Meuble et construction	-	-	-	-	-	-	79	64	57	64	157	421	25	2	24	26	40	117	104	66	81	90	197	538	10,53
Électrotechnique	11	2	-	-	-	13	27	41	9	37	84	198	13	5	9	14	26	67	51	48	18	51	110	278	5,44
Hydrothermie	-	-	-	-	-	-	44	65	-	69	123	301	6	3	6	15	14	44	50	68	6	84	137	345	6,75
Dessin technique	2	2	-	-	-	4	26	19	11	10	42	116	19	10	23	19	19	90	47	40	34	37	61	219	4,29
Équipement motorisé	-	-	1	-	-	1	7	92	101	93	228	521	20	2	3	16	17	58	27	94	105	109	246	580	11,35
Mécanique	14	27	7	1	-	49	113	41	62	23	48	287	34	21	31	20	18	124	161	89	100	44	66	460	9,00
Alimentation	-	2	1	-	-	3	46	36	36	36	74	228	1	1	14	12	13	41	47	39	51	48	87	272	5,32
Soins esthétiques	1	-	2	1	1	5	46	26	49	43	100	266	10	10	15	16	12	63	57	38	66	60	113	334	6,54
Couture et habillement	1	-	2	1	-	4	31	-	15	8	18	72	17	-	3	12	10	42	49	-	20	21	28	118	2,31
Protection et S. bâtiment	-	-	-	-	-	-	7	2	2	-	3	14	2	-	1	-	1	4	9	2	3	-	4	18	0,35
Commerce et secrétariat	-	1	8	12	9	30	38	57	86	68	175	424	3	22	15	34	22	96	41	80	109	114	206	550	10,77
Arts appliqués	-	-	-	1	-	1	-	6	4	2	6	18	2	-	-	1	2	5	2	6	4	4	8	24	0,47
Imprimerie	-	-	-	-	-	-	18	19	14	9	17	77	8	5	2	-	3	18	26	24	16	9	20	95	1,86
Matières professionnelles	5	13	102	34	1	155	21	5	55	38	43	162	9	15	19	25	8	136	35	93	176	97	52	453	8,87
Initiation à la technologie	-	-	-	-	-	-	4	5	-	3	7	19	6	13	20	10	15	64	10	18	20	13	22	83	1,62
	41	62	141	63	33	340 7%	664	572	566	579	1272	3643 71%	216	210	206	245	249	1126 22%	911	844	913	887	1564	5109	

des programmes de formation initiale pour préparer des maîtres de l'enseignement secondaire professionnel à partir de diplômés du cégep. L'examen de certaines données du tableau IV laisse songeur. Par exemple, pour le secteur « commerce et secrétariat », de 1972-73 à 1976-77, le ministère de l'Éducation du Québec a émis :

30 permis d'enseigner ;
424 autorisations provisoires ;
96 tolérances.

Donc, sur un total de 550 maîtres qui ont été embauchés au cours de ces cinq années, seulement 30 ont complété un programme universitaire, soit 5%, alors que presque toutes les universités du Québec offrent un programme de formation initiale à temps complet pour préparer des maîtres pour ce secteur d'enseignement professionnel.

Le lecteur intéressé pourra, à l'aide du tableau IV, faire d'autres constatations tout aussi éloquentes. Ceux qui voudraient aller plus loin dans l'étude de cette question de formation initiale des enseignants des secteurs professionnels auraient aussi avantage à considérer les expériences passées, vécues au Québec et ailleurs, et plus particulièrement celle de l'École normale de l'enseignement technique (ÉNET).

Le choix des sources

Depuis toujours, les maîtres de l'enseignement secondaire professionnel ont été recrutés parmi les travailleurs rompus à l'exercice d'un métier. On a souvent déploré, à tort, cet état de choses. Cependant, on n'a pas encore trouvé de meilleure source. Au dicton « C'est en forgeant qu'on devient forgeron », on pourrait ajouter qu'il faut d'abord être maître forgeron pour bien enseigner la « forge ». Ce qui est déplorable, en fait, c'est qu'on n'ait pas pris les bons moyens pour dépister les sujets les plus aptes afin de les attirer dans la carrière d'enseignant en offrant des conditions intéressantes de travail et en organisant des programmes de perfectionnement adéquats qui répondent à des besoins spécifiques.

A cet égard, le chapitre qui suit tentera de suggérer quelques solutions qui semblent réalisables à court terme, en tenant compte des ressources disponibles et de la conjoncture actuelle.

6. Quelques éléments de solution

Le programme du B.E.P. actuel adapté

Les conclusions tirées des données qui viennent d'être traitées sont certainement discutables. Ces données pourraient sans doute suggérer d'autres hypothèses qui mèneraient peut-être à d'autres résultats tout aussi contestables. Un point semble certain, cependant : pour la prochaine décennie et au-delà, il y aura, à chaque année, une clientèle de maîtres de l'enseignement secondaire professionnel qui réclameront un programme de perfectionnement leur permettant de compléter une formation initiale qui ne les aura pas préparés à cette nouvelle fonction professionnelle : celle d'enseignant.

Un autre concept semble couler de source : ces futurs candidats à l'enseignement professionnel au secondaire ressentiront, comme ceux d'hier et d'aujourd'hui, des besoins particuliers et aussi diversifiés. On peut alors se poser la question suivante : qui donc, mieux que les constituantes de l'université du Québec et de l'université de Sherbrooke — avec leur programme actuel de baccalauréat d'enseignement professionnel — pourra avantageusement satisfaire les attentes de ces maîtres? Ce programme, élaboré spécifiquement pour cette clientèle particulière, prend chaque jour racine, et son développement apporte aux universités une expertise qui s'améliore et évolue sans cesse pour le plus grand bénéfice de l'enseignement professionnel au Québec.

On peut se demander, en outre, si le programme de baccalauréat d'enseignement professionnel, tel que conçu présentement, pour des professeurs en exercice, peut aussi accommoder des « nouveaux arrivants ». La réponse à cette interrogation ne peut être que positive.

Il faut rappeler que ce programme se compose de trois blocs :

Bloc I — Formation psychopédagogique ;
Bloc II — Formation professionnelle :
  a) tronc commun ;
  b) champ de spécialisation et d'enseignement ;
Bloc III — Formation complémentaire.

Rien ne peut s'opposer à ce que le nouveau maître, dès son arrivée, puisse s'inscrire à des activités du Bloc I — formation psychopédagogique. Pendant ce temps, consacré simultanément à l'enseignement et à l'étude, il prend connaissance du milieu, s'adapte aux jeunes qu'il côtoie, découvre les instruments pédagogiques dont il doit se servir : programmes d'études, syllabus, fiches, matériel didactique, etc. Il apprend aussi à rechercher les moyens qui peuvent satisfaire ses nouveaux besoins ; il se prépare donc à s'inscrire à la première activité du Bloc II — activité d'intégration — qu'il entreprendra avec beaucoup d'intérêt. Aidé par son conseiller en apprentissage, il peut ensuite procéder à l'élaboration de son programme particulier et

commencer son cheminement propre au même titre que tous les autres étudiants-maîtres admis au programme. A cet égard, il pourra s'inspirer largement des instruments pédagogiques traitant des profils de maîtres dont il est question à l'Annexe.

Les conditions préalables

Mais suffit-il d'offrir et de dispenser un tel programme pour procurer à l'enseignement secondaire professionnel les maîtres les mieux qualifiés? La réponse à cette question pourrait être affirmative si les conditions préalables suivantes étaient respectées :

- assurer le choix des meilleurs candidats aux nouveaux postes d'enseignants;
- s'assurer que tout candidat qui accepte un nouveau poste poursuive son perfectionnement dans un délai raisonnable;
- assurer, par différents moyens, le dégagement des nouveaux maîtres en voie de perfectionnement.

Le choix des meilleurs candidats

Les pratiques actuelles de recrutement des maîtres de l'enseignement secondaire professionnel ont souventes fois été critiquées avec véhémence. Il faut comprendre que les commissions scolaires doivent recruter ces enseignants dans les milieux de travail et qu'elles n'ont pas toujours les moyens d'attirer les meilleurs candidats. Les salaires qu'on offre, semble-t-il, ne peuvent concurrencer ceux des entreprises industrielles et commerciales. De plus, dans presque tous les cas, on ne tient compte d'aucun critère d'embauche permettant d'établir si le candidat choisi possède les qualités de base essentielles pour devenir un enseignant compétent.

Ces deux difficultés pourraient être facilement surmontées en établissant d'abord une politique salariale susceptible d'attirer les plus doués parmi les travailleurs du monde industriel et commercial dans tous les secteurs touchés; et, dans un deuxième temps, en élaborant un processus d'embauche qui permette de choisir, parmi ces candidats, ceux possédant les intérêts et les aptitudes nécessaires pour devenir ces maître compétents que l'on recherche. Il n'est pas sûr, par exemple, que le meilleur menuisier puisse devenir le meilleur maître pour enseigner la menuiserie.

Le lecteur intéressé trouvera, à l'Annexe, un document de travail se rapportant aux critères d'embauche qui pourraient être utilisés à cette fin.

La définition des profils de maîtres

Les exigences très diversifiées des différents secteurs professionnels rendent impossible l'établissement de critères uniformes de recrutement. Ces critères devraient être élaborés à partir de chacun des profils de maîtres correspondant à chacun des profils des dix-sept secteurs de l'enseignement professionnel au secondaire.

Il faudrait donc, dans un premier temps, définir ces profils de maîtres. L'Université du Québec est toute désignée pour entreprendre une telle recherche. En effet, c'est elle qui possède les ressources humaines les mieux qualifiées pour piloter ces travaux et, d'autre part, la définition et la connaissance de ces profils viendraient compléter l'éventail de ses instruments pédagogiques qui supportent « l'activité d'intégration » de programme de baccalauréat actuel.

Comme il a été fait lors de l'élaboration du programme-cadre, l'Université du Québec pourrait former des groupes de travail — un ou deux par secteur d'enseignement — regroupant des enseignants, des conseillers en apprentissage, des coordonnateurs de l'enseignement des commissions scolaires, des coordonnateurs des bureaux régionaux du ministère de l'Éducation du Québec et des responsables des programmes à la Direction générale du développement pédagogique. Les experts de l'Université du Québec assureraient la coordination et l'animation de ces groupes. On trouvera, à l'Annexe, une ébauche des instruments de travail qui pourraient être élaborés pour réaliser une telle opération.

L'obligation de poursuivre son perfectionnement

Selon les règles en vigueur présentement, tout nouveau maître de l'enseignement secondaire professionnel ne peut obtenir un brevet d'enseignement sans avoir fait la preuve de ses « connaissances théoriques de nature psychopédagogique », de son « aptitude à la pratique de l'enseignement (stages) » et de sa « connaissance du système scolaire québécois ». Pour satisfaire à ces exigences, le candidat s'inscrit à un programme universitaire de formation psychopédagogique de trente crédits, soit au niveau d'un certificat ou d'un baccalauréat. Cependant, il peut obtenir une autorisation provisoire d'enseigner s'il s'engage, entre autres exigences, « à satisfaire aux conditions qui lui sont imposées en vue de l'obtention d'un brevet d'enseignement ».

Conséquemment, dans son premier contrat d'engagement, le nouveau maître pourrait convenir

de poursuivre son perfectionnement jusqu'au point de répondre aux qualifications requises en regard du profil de maître qu'il faut embaucher pour combler tel poste d'enseignant dans tel secteur d'enseignement professionnel. Ces qualifications requises pour chacun des profils pourraient être déterminées par les groupes de travail dont il été question plus haut. Par ailleurs, ce perfectionnement se poursuivrait durant une période de temps déterminée et inscrite au contrat. En contrepartie, la commission scolaire s'engagerait, par divers moyens, à faciliter le perfectionnement du maître dans les délais convenus.

Plusieurs moyens peuvent être utilisés par les commissions scolaires pour faciliter le perfectionnement permettant aux nouveaux maîtres d'atteindre, le plus tôt possible, les objectifs de compétence établis pour chaque secteur d'enseignement professionnel. En voici quelques-uns :

Le dégagement à temps partiel

Un nouveau maître, dégagé d'une fraction importante des tâches dévolues à un enseignant, pourrait consacrer plus de temps pour atteindre plus rapidement ses objectifs de perfectionnement.

Un enseignement à demi-temps, par exemple, permettrait l'arrangement suivant :

sept. à déc.	enseignement demi-temps encadré	(3 cr. au moins)
	2 activités (Bloc I) (autre demi-temps)	(6 crédits)
déc. à juin	enseignement demi-temps encadré	(3 cr. au moins)
	2 activités (Bloc I) (autre demi-temps)	(6 crédits)
mai-juin	1 activité (Bloc I)	(3 crédits)
juil.-août	2 activités (Bloc I)	(6 crédits)
sept. à déc.	enseignement temps complet 1 activité (Bloc I)	(3 crédits)
janv. à	poursuite (Bloc II)	

On se rend compte que le nouveau maître entre dans sa deuxième année d'enseignement en ayant à son compte vingt-sept crédits de formation psychopédagogique du Bloc I d'enseignement professionnel.

Il est intéressant d'imaginer qu'un arrangement comme celui-là pourrait s'appliquer dans le cas du remplacement éventuel d'un maître qui doit prendre sa retraite. Pendant sa dernière année d'enseignement, le maître chevronné confie la moitié de sa tâche au nouveau venu et lui sert d'encadreur, de guide et de conseiller.

Par la suite, il serait souhaitable, bien sûr, d'offrir au maître en voie de perfectionnement un dégagement partiel à chacune des sessions de l'année scolaire; dégagement relatif au temps qu'il doit consacrer à se perfectionner. L'enseignant pourrait ainsi atteindre son plus haut niveau de compétence plus rapidement. Cette condition reste cependant subordonnée aux ressources financières de l'État, qui devra subventionner le coût de la suppléance.

L'embauchage préalable

Le nouveau maître devant entrer en fonction en septembre d'une année scolaire, pourrait être embauché le 1er mai précédent et consacrer cette période à l'amorce de son perfectionnement. On trouvera ci-dessous une simulation d'horaire, à titre d'exemple :

1er mai au 10 juin '78	activités (Bloc I)	(6 crédits)
12 juin au 19 juin	relâche	
19 juin au 7 juillet	activité (Bloc I)	(3 crédits)
10 juil. au 17 juil.	relâche	
17 juil. au 25 août	activités (Bloc I)	(6 crédits)
28 août au 4 sept.	relâche	
sept. à déc. '78	enseignement à temps plein encadré	(3 cr. au moins)
janv. à juin '79	enseignement à temps plein encadré	(3 cr. au moins)
18 juin au 6 juil. '79	activité (Bloc I)	(3 crédits)
9 juil. au 16 juil.	relâche	
16 juil. au 24 août	activités (Bloc I)	(6 crédits)
27 août au 3 sept. '79	relâche	
sept. à	enseignement à temps plein — Poursuite (Bloc II) à temps partiel	

On voit ici que, dès le début de sa deuxième année d'enseignement, le maître a acquis sa formation psychopédagogique de trente crédits (Bloc I) du programme de baccalauréat d'enseignement professionnel dont les deux activités les plus importantes (enseignement encadré, stage I et stage II) se font dans les conditions les plus favorables.

Ici encore, un dégagement partiel pourrait être accordé à chacune des sessions suivantes jusqu'au terme de la période de perfectionnement du maître.

Pour les commissions scolaires éloignées

Les commissions scolaires éloignées des grands centres devront imaginer des modes de dégagement facilitant à leurs nouveaux professeurs l'éloignement, pour des périodes déterminées, afin de permettre à ces derniers de rejoindre, où elles se trouvent, les ressources susceptibles de les perfectionner. Des frais de déplacement et de séjour devront être envisagés. En outre, dans certains cas, il faudra offrir des avantages particuliers pour attirer chez elles les compétences qu'elles ne retrouveraient pas sur place.

7. Conclusion

On doit bien rappeler, en terminant, qu'il est essentiel que les instances concernées conjuguent leurs efforts pour s'assurer d'intéresser les candidats les plus aptes du monde du travail à postuler les postes d'enseignants au secondaire professionnel. Il faut, par ailleurs, se hâter de mettre en branle les meilleurs moyens pour faciliter le perfectionnement de ces nouveaux maîtres et ce, dans des délais relativement courts. C'est à ces conditions majeurs que l'Université du Québec, par le maintien de son programme de baccalauréat d'enseignement professionnel peut, avec assurance, garantir aux jeunes qui veulent se préparer à des fonctions de travail dans le monde industriel et commercial, d'être en mesure de préparer pour eux des maîtres qualifiés et compétents, c'est-à-dire des hommes et des femmes capables de transmettre le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

DOCUMENTS CONSULTÉS

(1) *La fréquentation scolaire au Québec 1966-1966*. Direction générale de la planification. M.E.Q. Documents : *Démographie scolaire (9-20)*, par Desmond Dufour et Yolande Lavoie. Mai 1974.

(2) *Clientèle des commissions scolaires*. Québec, 1971-72 à 1975-76. Direction générale de la planification. M.E.Q. *Démographie scolaire — document statistique (D.S. 9.33)*, par Robert Ferland. Décembre 1976.

(3) *Clientèle scolaire des organismes d'enseignement*. Service de l'informatique. M.E.Q. Statistiques de l'enseignement 1974/1975.

(4) *Clientèle scolaire des organismes d'enseignement*. Service de l'informatique. M.E.Q. Statistiques de l'enseignement 1975/1976.

(5) *Clientèle scolaire. Recensement au 30 septembre 1976*. Service de l'informatique. M.E.Q. Statistiques de l'enseignement 1976/1977.

(6) *Statistiques préliminaires sur les effectifs des écoles au Québec*. Service de l'informatique. M.E.Q. Image du sommaire de l'école (au 30 septembre 1977).

(7) *Taux de départs chez le personnel enseignant et non enseignant des commissions scolaires du Québec selon le type de départs de 1970 à 1975*. Février 1978, par Jacques LaHaye.

(8) *Profil de formation des maîtres de l'enseignement secondaire professionnel en exercice dans les différents secteurs d'enseignement durant l'année scolaire 1974-75*. U.Q. V.P.E./13.08.75.

(9) Statistiques 1972-1973. *Émission des permis et brevets d'enseignement du 1er juillet 1972 au 30 juin 1973*. S.G.P.O.E. du M.E.Q. Septembre 1973.

(10) Statistiques (1973-1974). *Émission des permis et brevets d'enseignement du 1er juillet 1973 au 30 juin 1974*. S.G.P.O.E. du M.E.Q. Septembre 1974.

(11) Statistiques (1974-1975). *Émission des permis et brevets d'enseignement du 1er juillet 1974 au 30 juin 1975*. S.G.P.O.E. du M.E.Q. Septembre 1975.

(12) Statistiques. Année 1975-1976. *Certification des maîtres*. S.G.P.O.E. du M.E.Q. Mars 1977.

(13) Statistiques. Année 1976-1977. *Certification des maîtres. Émission des permis et brevets d'enseignement du 1er juillet 1976 au 30 juin 1977*. S.G.P.O.E. du M.E.Q. Janvier 1978.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

ANNEXE

Définition des profils des maîtres des différents secteurs d'enseignement professionnel au secondaire

Marche à suivre proposée

1. ***La responsabilité***

La vice-présidence à l'enseignement et à la recherche de l'Université du Québec confie au Groupe de travail pour la coordination du baccalauréat d'enseignement professionnel (GCEP) la responsabilité d'organiser et de former des groupes de travail répartis dans les différentes régions du Québec. Plus spécifiquement, le GCEP doit :

- Préparer une grille de répartition de ces groupes;
- Élaborer les instruments de travail;
- Distribuer ces instruments et veiller à la bonne marche de l'opération;
- Assurer l'animation et la coordination des travaux;
- Faire la synthèse des travaux des groupes et soumettre un rapport aux instances concernées.

2. ***Composition d'un groupe de travail***

Pour former un groupe de travail, il faut :

- Regrouper, dans une équipe, des maîtres qui enseignent les matières que l'on retrouve dans chacun des profils de tel secteur d'enseignement professionnel. Dans les secteurs où il y a beaucoup de profils, certains travaux pourraient se faire en sous-groupe.
- Recourir aux services d'autres personnes-ressources susceptibles d'apporter des éclairages utiles, telles que : coordonnateurs de l'enseignement professionnel, coordonnateurs des bureaux régionaux, agents de développement pédagogique, responsables de programmes à la Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Éducation du Québec, professeurs de cégeps ou d'université, experts de l'industrie et du commerce, etc.

3. ***Les instruments de travail***

Inviter le groupe à se familiariser avec les instruments suivants :

- Recueil des programmes d'étude du secteur d'enseignement professionnel concerné, publié par la direction des programmes à la Direction générale du développement pédagogique;
- Autres documents que le GCEP trouvera utile de préparer et de distribuer pour faciliter le travail des groupes.

4. *Les objectifs*

Dans le cadre du mandat suggéré à l'article 5, le groupe doit :

- S'assurer que les profils de maîtres suggérés répondent aux besoins spécifiques du programme d'étude de chaque profil de tel secteur ;
- S'assurer que les profils de maîtres suggérés tiennent compte d'une certaine cohérence dans les programmes des profils du secteur ;
- S'assurer que les profils de maîtres prévoient la possibilité d'enseigner plusieurs matières du tronc commun des programmes de chaque profil du secteur ;
- S'assurer que les connaissances professionnelles exigées dans chaque profil de maîtres dépassent largement le niveau des programmes de l'enseignement secondaire ;
- S'assurer que la compétence professionnelle nécessaire pour exercer tel métier doit être doublée d'une compétence professionnelle d'enseignant.

5. *Le mandat du groupe*

Déterminer les critères de compétence requis pour enseigner les contenus de programmes *dans chacun* des profils du secteur d'enseignement professionnel qui concerne le groupe :

- Par rapport à la formation fondamentale ;
- Par rapport à la formation professionnelle du métier ;
- Par rapport à la formation pédagogique pour enseigner ce métier ;
- Par rapport à l'expérience industrielle :
  - de la pratique du métier ;
  - du milieu où se pratique ce métier ;
- Par rapport aux qualités *particulières* qu'il faut posséder pour exercer tel métier :
  - qualités morales ;
  - qualités physiques ;
  - Autres critères spécifiques.

Regrouper ces critères, proposés ci-dessus, qui sont communs à plusieurs profils ou à tous les profils du secteur d'enseignement professionnel concerné. Souligner ceux qui demeurent strictement spécifiques en regard de chaque profil.

Dans l'optique d'un perfectionnement obligatoire en situation d'enseignement (*cf.* programme du baccalauréat d'enseignement professionnel) permettant d'atteindre les objectifs de compétence découlant des critères déterminés ci-dessus, il faut maintenant proposer les qualifications minimales requises lors de l'embauchage d'un maître étant appelé à enseigner les contenus de programme dans chaque profil du secteur d'enseignement qui concerne le groupe, notamment en ce qui touche :

- Les études fondamentales minimales ;
- Les études professionnelles minimales ;
- L'expérience professionnelle pertinente minimale :
  - de la pratique du métier ;
  - du milieu où se pratique ce métier ;
- Les qualités *particulières* qu'il faut posséder pour exercer tel métier :
  - qualités morales ;
  - qualités physiques ;
- Autres qualifications minimales.

Regrouper les qualifications qui sont communes à plusieurs profils ou à tous les profils du secteur d'enseignement professionnel concerné. Souligner celles qui demeurent strictement spécifiques en regard de chaque profil.

Choisir une personne qui se chargera de faire un rapport des travaux du groupe en empruntant un plan de présentation correspondant à celui du présent mandat. Ce rapport sera remis au responsable de l'université concernée qui l'acheminera à la vice-présidence à l'enseignement et à la recherche de l'Université du Québec pour compilation et synthèse.

Les critères d'embauche

On peut diviser les critères d'embauche en deux catégories :

1) Les critères qui sont particuliers à chaque profil de maîtres qu'il faut évaluer ;
2) Les critères qui sont communs à l'ensemble des profils de maîtres et qui se rapportent à la fonction d'enseignant.

1. *Les critères particuliers*

Les principaux critères particuliers à chacun des profils de maîtres pourraient être :

- Études fondamentales minimales ;
- Études professionnelles minimales ;
- Expérience professionnelle pertinente minimale ;
- Qualités morales et physiques particulières ;
- Autres critères.

Ces critères seraient définis par chacun des groupes de travail chargés de tracer les profils de maîtres.

2. *Les critères communs*

Les principaux critères communs à l'ensemble des maîtres de l'enseignement secondaire professionnel qu'il faut embaucher pourraient être :

Désir et capacité d'apprendre et de se perfectionner ;

Capacité de se sentir à l'aise avec les jeunes et d'aimer leur compagnie ;

Capacité de rechercher une certaine polyvalence et ne pas se renfermer dans sa spécialité ;

Capacité de maîtriser l'art de communiquer (verbal, écriture, entregent) ;

Capacité de s'émerveiller, d'imaginer, de découvrir les choses et leur signification ;

Capacité de leadership — sens des responsabilités ;

Disponibilité, mobilité, capacité de travailler en équipe ;

Motivation au travail ;

Capacité de bien poser et de bien résoudre les problèmes avec une certaine confiance d'utiliser les bons moyens ;

Capacité de s'intégrer dans la communauté et souci d'y apporter sa contribution pour le mieux être de tous ;

Capacité d'accepter le changement, de l'assumer et d'en devenir un agent en se préoccupant de l'avenir ;

Souplesse dans la perception, la pensée, l'expression et l'action — accepter qu'il y ait plusieurs définitions, plusieurs voies, plusieurs solutions... ;

Capacité de développer les vertus de tolérance, de sympathie et de compassion — accepter les autres comme ils sont et comprendre que les échelles de valeurs puissent être différentes chez autrui ;

Respecter la dissidence ;

Autres critères.

La liste de ces critères n'est pas exhaustive. Elle peut cependant servir de base à une étude plus élaborée qui serait faite par une équipe d'experts chargés d'en faire l'analyse, de préparer les modes d'évaluation de ces critères et de construire les instruments de mesure pouvant alimenter les agents de personnel et les jurys de sélection des commissions scolaires qui ont le devoir de choisir les meilleurs candidats pour combler les postes d'enseignants au secondaire professionnel.

La responsabilité d'entreprendre une telle étude n'incombe pas à l'Université du Québec, bien sûr. Cependant, cette dernière pourrait formuler une recommandation à cet effet aux organismes concernés en insistant sur l'importance d'établir des critères de sélection rigoureux pour le choix des futurs enseignants dont elle s'engage à compléter la formation pour en faire des maîtres des plus qualifiés.

TROISIÈME PARTIE

Réflexions propices à un redressement

Articles de l'auteur

Le point sur l'enseignement professionnel au Québec *

Le 24 septembre 1970, Mlle Kathleen Francœur, directrice générale de la DIGEES, adressait aux directeurs généraux des écoles et aux responsables de l'enseignement professionnel une lettre dont un passage semblait signifier l'instauration d'un certain renouveau au ministère.

« Le ministère de l'Éducation, écrivait-elle, pour faire suite à l'intégration des enseignements professionnels de niveau secondaire à l'école polyvalente, entend porter une attention privilégiée à la relance de l'enseignement professionnel dans son nouveau contexte. »

C'est dans cet esprit que, un mois plus tard, plus précisément le 29 octobre, plus de cent responsables de l'enseignement professionnel se réunissaient en colloque, à Québec.

M. Lionel Thibeault, responsable de l'enseignement professionnel à la DIGEES, y prit la parole pour :

I. — *Cerner le « problème capital »*

« ... réunir dans l'harmonie, dans des équipes multidisciplinaires, des enseignants, professeurs et directeurs œuvrant pour une cause commune : le développement intégral de l'élève. »

« ... tout mettre en œuvre pour surmonter les étroitesses de vues, les préjugés de classe. »

II. — *Pointer des responsabilités*

« ... il incombe une lourde responsabilité à tous ceux qui œuvrent dans le domaine de l'enseignement professionnel et c'est celle de former en nombre et en qualité la main-d'œuvre requise au développement économique et social du Québec. »

III. — *Fixer les objectifs du colloque*

« ... dresser le bilan de l'enseignement professionnel, analyser la valeur de nos instruments et de nos méthodes de travail afin d'en extraire *les lignes directrices selon lesquelles nous orienterons notre action des prochains mois.* »

Le colloque en devenait donc un d'orientation, et voilà pourquoi il importe de présenter une synthèse du travail qui y fut effectué. (1)

Nous procéderons à partir de sept questionnaires qui furent distribués aux délégués groupés en atelier de travail :

1. Clientèle scolaire

Le peu d'attrait qu'exerce l'enseignement professionnel sur la clientèle du secondaire trouve son origine dans un manque d'information au niveau des programmes et des débouchés, un système d'orientation défectueux, l'irréalisme de la norme un professeur pour dix-sept étudiants, la mentalité des parents rébarbatifs à tout ce qui s'appelle le secondaire professionnel.

* Article publié dans *Le Magister*, octobre 1972.

Les délégués proposent que le Ministère détermine des critères précis d'orientation, que des professeurs du secteur se spécialisent en information scolaire, que les commissions scolaires se dotent d'un conseiller en stage industriel agissant également comme officier de placement, que l'on se soucie de transmettre aux parents une information conforme aux réalités du monde du travail.

2. Enseignants

Dans certaines commissions scolaires, le degré de parenté et l'intrigue de coulisse tiennent lieu de critères lorsqu'il s'agit de l'embauchage de non légalement qualifiés. Ou encore, ces critères sont laissés à la discrétion du responsable de l'enseignement professionnel.

De façon générale, les commissions scolaires régionales démontrent peu d'intérêt au perfectionnement de leurs maîtres du professionnel.

A ce chapitre, les délégués suggèrent qu'une meilleure information soit donnée aux professeurs concernant les cours de perfectionnement offerts et que les stages industriels soient reconnus au même titre que toute autre étude de perfectionnement.

3. Programme

Les délégués qualifient d'essentielle l'activité dite « exploration technique » de Secondaire III. Essentielle en ce qu'elle permet à l'étudiant qui songe au secteur professionnel de rationaliser son choix et de faire disparaître chez certains un reste de préjugés à l'égard des options professionnelles.

Quant aux « programmes expérimentaux 67 » du Ministère, les délégués recommandent qu'on en définisse mieux les objectifs, qu'on les accompagne d'un guide pédagogique, qu'on rende possible leur articulation avec les programmes professionnels longs.

4. Structures

En vue d'assurer la revalorisation de l'enseignement professionnel et l'exercice d'un véritable leadership à l'intérieur des organismes, les délégués suggèrent que :

— le responsable de l'enseignement professionnel occupe un poste d'autorité rattaché directement à la direction générale ou pédagogique;

— toute polyvalente comptant deux cents élèves au professionnel ait, pour ce secteur, un responsable à titre d'adjoint au principal;

— dans toute structure scolaire en général, y compris celle du Ministère, toute direction compte un adjoint responsable du secteur professionnel.

5. Options professionnelles

Sur cette question, l'atelier s'est surtout arrêté à l'aspect planification qu'on souhaite devenir l'œuvre conjointe des ministères de l'Éducation, du Travail et de l'Industrie. Ces ministères pourraient conjointement faire le relevé des besoins, l'étude des tendances économiques et l'orientation du marché du travail.

6. Financement

Le rapport maîtres-élèves fixé à 1/17 n'étant pas réaliste au niveau de l'enseignement professionnel, les règles budgétaires devraient faciliter l'application d'une norme se situant autour de 1/12.

7. Éducation permanente

Les délégués formulent des vœux pour une meilleure coordination des enseignants professionnels de la part des commissions scolaires régionales et des responsables de l'éducation permanente, étant donné l'utilisation fréquente des mêmes professeurs et des mêmes équipements.

En fait, on suggère une tentative pour concilier la double administration occasionnée par les deux types de cours, et même l'intégration de l'éducation permanente au système régulier d'enseignement.

A bien noter que la pensée de ce colloque devait inspirer l'action du Ministère dans les... « prochains mois » !

Or, qu'en fut-il?

Huit mois après le colloque d'octobre, Raymond Dubé signait dans le quotidien *Le Soleil* un éditorial(2) remarquable se référant à un témoignage du président de la Commission scolaire de Québec, M. Bhérer, et pouvait se permettre de qualifier encore l'enseignement professionnel de « parent pauvre » de notre système d'éducation.

Et M. Dubé de voir dans ce témoignage la corroboration des griefs déjà formulés par les professionnels de ce secteur qui définissaient, il y a quelques mois à peine, écrivait-il, « *l'enseignement professionnel comme le dépotoir de l'éducation* ».

Or, demande l'éditorialiste, « qui peut mieux parler de la grande détresse de l'enseignement professionnel au Québec que ceux-là mêmes qui, à cause des responsabilités qu'ils assument dans le domaine de l'éducation, sont en mesure de le constater au jour le jour? »

Comme causes du malaise, M. Dubé ne voit donc que celles évoquées par les délégués du colloque d'octobre, mais il ne peut s'empêcher de stigmatiser une certaine mentalité, une conception qu'on retrouve chez des fonctionnaires supérieurs du Ministère, chez plusieurs universitaires et chez de nombreux enseignants, affirme-t-il, pour qui l'éducation reste une notion plutôt abstraite, « en ce sens qu'elle ne doit pas tellement tenir compte des besoins du marché du travail, des débouchés qui s'offriront à ceux qui sortent de nos institutions d'enseignement ».

Sans prôner le contingentement des jeunes vers tel secteur, il se montre favorable à une « incitation » pour les diriger là où les chances s'avèrent plus grandes.

« Il est temps plus que jamais, conclut-il, de reviser notre politique à l'endroit de l'enseignement professionnel, qui est le secteur de l'éducation ayant le plus souffert de la grande réforme entreprise au cours de la dernière décennie. »

Cet éditorial n'allait pas rester sans écho. A peine un mois s'était-il écoulé que le secrétaire de l'Association des mines de métaux du Québec, M. Gonzague Langlois, y allait d'un article de fond[3] décrivant comme urgente la nouvelle orientation à donner aux niveaux secondaire et collégial. Cet article reprenait en quelque sorte un thème abordé par l'auteur deux ans plus tôt, lors du Cinquième colloque des sciences de l'éducation, à l'Université Laval[4].

A ce colloque, M. Langlois posait la question : « Notre système d'éducation est-il suffisamment adapté à notre activité économique et industrielle? Vers quel objectif se dirige-t-il?

Dans son article du 19 août 1971, il répond à cette question en affirmant carrément que « les programmes présentement élaborés pour ces deux niveaux d'éducation (secondaire et collégial) ne semblent pas rejoindre les objectifs immédiats pour servir adéquatement le développement économique de la Province ».

Il faut souligner qu'au colloque de Laval, M. Langlois s'était montré scandalisé d'une remarque faite à un journaliste par le directeur des programmes de l'enseignement professionnel du Ministère, à l'effet que ce dernier avait une responsabilité envers toute la collectivité et non envers les dirigeants de notre économie dont la préoccupation majeure demeurait le profit. Le directeur aurait ajouté que le Ministère n'avait pas le droit de transformer le système scolaire en une agence au service de l'entreprise privée.

« Tant et aussi longtemps que les responsables de l'éducation dans la Province ne seront pas parfaitement conscients du rôle que joue notre système d'éducation dans le développement économique et industriel du Québec, rétorquait M. Langlois, il nous manquera un des atouts les plus importants pour régler nos problèmes de main-d'œuvre. »

... et M. Langlois d'y aller, en 1971, de ses constatations et recommandations :

Au niveau collégial, par exemple, l'enseignement professionnel est défavorisé par certaines politiques du ministère de l'Éducation :

1. La norme un professeur par quinze élèves appliquée à l'ensemble des cégeps défavorise l'enseignement professionnel qui, à cause de sa spécialisation, nécessite au moins un professeur par dix élèves.

2. L'obligation pour les étudiants des techniques professionnelles de suivre les mêmes cours communs que ceux du préuniversitaire contribue à surcharger le programme de cours professionnels dans une proportion de sept à huit heures de cours de plus par semaine. En 1969, il avait précisé que les étudiants du professionnel demeurent soumis à plus de trente périodes de cours et de laboratoires par semaine pendant que ceux du préuniversitaire ne s'astreignent qu'à vingt heures par semaine.

3. L'uniformisation des cours communs pour les étudiants qui se dirigent vers l'université et ceux des techniques professionnelles apparaît non réaliste et non adaptée à la carrière future du technicien. En 1969, il précisait que les étudiants du professionnel devaient suivre les mêmes cours de culture générale, langue, littérature et philosophie que ceux se dirigeant vers l'université, selon la répartition suivante : poésie en première session, théâtre en deuxième, roman en troisième, essai en quatrième. Il doutait de l'opportunité, pour un étudiant de techniques minières, par exemple, de consacrer cent quatre-vingts heures à ces matières pendant la durée de son cours.

En 1971, M. Langlois croit toujours que « ceux qui ont établi des cours communs au niveau collégial visaient trop haut pour la formation des techniciens et, à toute fin pratique, on a voulu donner une formation préuniversitaire à un cours professionnel terminal ».

Voici ses quatre recommandations :

1. Que l'on établisse des normes différentes pour l'enseignement général et pour le professionnel.
2. Que les programmes de cours communs soient différents pour les deux types d'enseignement.
3. Que le programme de cours communs pour le professionnel soit particulièrement adapté à la carrière du futur technicien.
4. Que l'on prévoit un prolongement universitaire pour le cours professionnel, avec rattrapage possible durant la première année universitaire. Cela afin de revaloriser le secteur professionnel et le rendre attrayant pour les jeunes.

L'Université du Québec, conclut M. Langlois, devrait s'orienter vers cet objectif.

Réponse de l'Université du Québec à Chicoutimi

Donc, M. Langlois, comme on vient de le voir, recommande un prolongement universitaire au cours professionnel et, à cette fin, lance un appel particulier à l'Université du Québec.

Or, il ne nous paraît pas exagéré d'affirmer que l'Université du Québec, par sa constituante de Chicoutimi, avait devancé d'au moins un an le vœu formulé par le secrétaire de l'Association des mines du Québec. Et cela, sur au moins un plan.

En effet, dès septembre 1970, cette université mettait en place un programme de formation des maîtres pour l'enseignement professionnel. Ce programme compte trente cours ou quatre-vingt-dix crédits, à l'égal de celui d'enseignement général, mais en diffère sur au moins deux aspects importants :

Premièrement, il comporte cinquante pour cent de pratique ;

Deuxièmement, il peut être réussi en six sessions continues (une session compte pour cinq cours), ce qui veut dire vingt-quatre mois au lieu de trente-six.

Mais pour être plus explicite, voici de larges extraits d'un document émanant de la direction du module « Enseignement secondaire » de l'Université du Québec à Chicoutimi et daté du 25 juin 1971 :

Baccalauréat spécialisé de l'enseignement secondaire professionnel

Même s'il reste que le ministère de l'Éducation s'est toujours préoccupé de la formation des maîtres pour ses écoles publiques, un secteur cependant n'a pas toujours reçu l'attention à laquelle il aurait eu droit, à cause des incidences fortement économiques : c'est le secteur de la formation des maîtres en enseignement professionnel pour l'école secondaire.

Avec l'avènement des écoles polyvalentes, le problème est devenu crucial par suite des besoins nombreux.

La situation actuelle est la suivante : une commission scolaire régionale désire donner un cours d'électricité dans son école polyvalente. A la base, elle possède quelques professeurs bien formés, mais l'option devient-elle en plus grande demande qu'il faut recourir aux solutions de fortune.

Le directeur de l'enseignement professionnel ira donc chercher un électricien dans l'industrie et du jour au lendemain lui demandera de devenir professeur, d'enseigner sans aucune préparation. Par la suite, la commission scolaire demandera à se soi-disant professeur de suivre des cours de pédagogie et de psychologie pour devenir *légalement qualifié*. C'est une formation à rebours et faite au détriment des élèves.

Solution

Le but du présent cours est de remédier en partie à cette situation en préparant de la façon la plus adéquate possible les futurs enseignants aux métiers professionnels qui se dispensent ou qui se dispenseront dans les écoles secondaires polyvalentes de la Province. Or, plus de cent métiers sont susceptibles de s'offrir.

La solution totale sera peut-être apportée lorsque l'expérience du projet expérimental actuellement en cours à l'Université du Québec à Chicoutimi sera complétée.

Le projet présente dix-sept candidats sur le marché en juin 1972, huit en décembre 1972 et seize en juin 1973. Les premières réactions nous laissent croire à une réussite. Un fait reste vrai cependant, c'est que les futurs enseignants iront sur le marché du travail après avoir reçu leur formation et non inversement.

Objectifs pédagogiques

Si l'objectif essentiel est de préparer adéquatement un professeur pour l'enseignement d'un métier professionnel au secondaire, les objectifs pédagogiques deviennent les objectifs spécifiques suivants :

I. — **Concernant les connaissances de base (session 1-4-6) :**

a) Permettre au futur enseignant de faire l'analyse de l'acte d'enseigner ;

b) Fournir au futur enseignant les notions essentielles de concepts, de symboles et d'habiletés instrumentales pour la transmission des connaissances ;

c) Donner au futur enseignant une vue globale de la psychologie du comportement des élèves du secondaire ;

d) Permettre au futur enseignant d'acquérir les habiletés nécessaires dans le domaine de la conceptualisation, des symboles et des compétences instrumentales.

II. — **Concernant les apprentissages à acquérir par le stage en atelier (à l'école polyvalente) (session 2) :**

a) Faire connaître au futur enseignant le milieu concret dans lequel il travaillera effectivement ;

b) Fournir au futur enseignant une connaissance assez objective du programme qui se dispense à l'école polyvalente dans le métier choisi par une observation réelle ;

c) Permettre au futur enseignant de voir et d'observer les réactions des élèves du secondaire I à V face soit au métier lui-même, soit aux acquisitions théoriques, soit aux réalisations concrètes que l'élève doit faire ;

d) Développer chez le futur enseignant le sens des responsabilités.

III. — **Concernant le stage en industrie (session 3)**

a) Faire connaître au futur enseignant le milieu industriel dans lequel évolueront ses futurs élèves ;

b) Permettre au futur enseignant d'ajuster ses connaissances aux réalités concrètes du milieu ;

c) Fournir au futur enseignant les habiletés manuelles nécessaires à la transmission des mêmes habiletés à ses élèves.

IV. — **Concernant les laboratoires d'enseignement (session 5)**

a) Faire acquérir par le futur enseignant les apprentissages nécessaires à la transmission des connaissances théoriques ;

b) Permettre au futur enseignant de progresser normalement dans l'acceptation des responsabilités de l'enseignement ;

c) Fournir au futur enseignant la possibilité d'une intégration rationnelle à un milieu de travail, ainsi qu'à sa réalisation efficace.

Objectifs socio-économiques :

D'ici 1975, il faudra deux mille nouveaux professeurs en enseignement professionnel pour la province de Québec, dont deux cent dix-neuf pour la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Les débouchés pour les professeurs se font sentir particulièrement dans les techniques de l'alimentation, dans les techniques commerciales, dans les techniques de la construction, dans les techniques du dessin, en électrotechnique, dans les techniques d'équipement, dans les techniques hydrothermiques, dans les services personnels, familiaux et hospitaliers, et dans les techniques du textile. Si nous considérons que chacune de ces familles compte une dizaine de métiers, nous avons une idée de l'ampleur de la tâche.

Les cours au programme

1re SESSION
Technique de la parole
Formation professionnelle et travail
Psychologie de l'entreprise
Action pédagogique
Un cours au choix

2e SESSION
Stage en atelier ou d'observation (5 cours)

3e SESSION
Stage en industrie (5 cours)

4e SESSION
Théorie de la communication
Séminaire sur l'analyse du métier
Éducation au Québec
Relations de travail en milieu enseignant
Un cours au choix

5e SESSION
Laboratoire d'enseignement (5 cours)

6e SESSION
Psychologie des inadaptés
Organisation et financement de l'atelier
Un cours au choix
Deux cours pour le rapport-synthèse (portant sur l'ensemble du programme)

Conditions d'admission

— Diplôme d'études collégiales (professionnel ou l'équivalent) et trois ans d'expériences en industrie.

— Adultes :
Un comité de sélection peut recommander les candidats âgés d'au moins vingt-trois ans, possédant les connaissances et l'expérience jugées pertinentes.

— Tous les candidats sont soumis à une entrevue.

Mémoire de la Corporation des enseignants du Québec

En novembre 1971, la Corporation des enseignants du Québec présentait au ministère de l'Éducation un mémoire portant sur « la formation et le perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel secondaire ».

Pour aller tout de suite au cœur du sujet, disons que le mémoire, après avoir souligné l'action des différentes constituantes de l'Université du Québec dans le domaine de la formation proprement dite des enseignants de niveau collégial, rappelle que « seule l'Université du Québec à Chicoutimi offre un baccalauréat en enseignement professionnel secondaire ».(6)

Mais à peine a-t-on reconnu à cette université « le mérite d'innover » que sitôt on s'interroge sur l'aptitude de son programme à répondre vraiment aux besoins.(7)

Or, que propose le mémoire?

1. — **Au niveau des structures d'accueil**(8)

a) Gradués de niveau secondaire ;

b) Gradués de niveau technique (cégep).

Dans le premier cas, les dossiers subissent l'analyse d'un comité d'admission.

Dans les deux cas, on exige une « expérience pertinente ».(9)

Note : Si on se réfère à l'annuaire 1971-72 de l'Université du Québec à Chicoutimi, on constate une analogie frappante avec les propres conditions d'admission de cette institution.(10)

2. — **Au niveau des contenus de programme**(11)

10 cours de pédagogie ;
10 cours de sciences fondamentales et appliquées :
cours de sociologie du travail ;
cours de relations industrielles ;
5 cours libres à des fins plutôt culturelles ;
5 stages industriels ;
30 cours, soit 90 crédits répartis sur trois ans.

Note : La distinction majeure de ce programme par rapport à celui de l'Université du Québec à Chicoutimi consiste dans l'inclusion des « sciences fondamentales et appliquées ».

Y aurait-il lieu pour cette université de recourir à la collaboration de son Département des sciences pures et appliquées comme le fit l'ÉNET avec l'École polytechnique de Montréal?(12)

La chose est à l'étude présentement.

En attendant, il semble que le programme, dans son contenu actuel, ne manque certainement pas de

valeur, si l'on tient compte des offres d'emploi parvenues à nos premiers gradués, sans compter ceux d'entre eux qui ont été admis à la maîtrise dans des universités étrangères.

Le mémoire se termine par trois pages de recommandations(13) d'une rare pertinence, toutes axées sur un objectif qui part du fait qu' « il serait malsain de maintenir les professeurs de l'enseignement professionnel secondaire dans un statut d'infériorité qui les affecte personnellement et dévalue le secteur où ils travaillent.(14)

De ces recommandations, trois que nous pouvons synthétiser ainsi :

1. Que l'université soit l'unique responsable de ce type de formation;
2. Que le Ministère et le Conseil des universités tracent les orientations générales en cette matière;
3. Que les universités acceptent d'homogénéiser leurs éventuels programmes en ce domaine.

A l'appui du rôle prépondérant qu'il veut voir confier à l'université, le mémoire évoque la situation révélatrice de certains États industriels, dont l'Allemagne fédérale qui exige de trois à quatre ans d'université pour cette catégorie d'enseignants, et les États-Unis, au sujet desquels une enquête conclut que « la formation des enseignants du professionnel s'oriente nettement vers l'université ».(15)

Pour ces deux pays comme pour les autres, une constante surgit : sur l'expérience professionnelle doit se greffer une formation académique poussée.

RÉFÉRENCES

(1) Nous baserons notre synthèse sur le numéro d'*Éducation-Québec* paru le 9 décembre 1970.
(2) *Le Soleil*, 12 juillet 1971.
(3) « D'économie et de culture », *Le Soleil*, 19 août 1971.
(4) Planification et prévision de la main-d'œuvre, 9 octobre 1969.
(5) *Rapport Tremblay*, 1962.
(6) Page 8.
(7) Page 8.
(8) Page 15.
(9) Page 18 (consisterait en un minimum de trois ans d'expérience industrielle).
(10) Page 83 de l'*Annuaire*.
(11) Pages 16 et 17.
(12) Page 3.
(13) Pages 19, 20, 21.
(14) Page 22.
(15) Pages 10 et 11.

A quelle évolution technologique doit répondre la formation professionnelle au Québec ? *

1. — Évolution technologique et emploi

Voici d'abord quelques chiffres sur l'accroissement de la population québécoise, par comparaison avec l'Ontario et l'ensemble du Canada.

	1931	1941	1951	1961
Québec	2 874 700	3 331 900	4 055 700	5 259 200
Ontario	3 431 700	3 787 700	4 597 600	6 236 100
Canada	10 376 800	11 506 700	14 009 400	18 238 200

En même temps que cette population s'accroissait, elle passait du type rural à l'urbain : le phénomène apparaît comme particulièrement significatif, sur la période de trente ans que voici :

	Population rurale	Population agricole
1931	36.9%	25.9%
1961	25.7	10.7

Donc, en 1961, environ 74% de la population du Québec habitait des zones urbaines, soit 3 800 000 personnes. En 1972, sur 6 050 000 habitants, 80.88% sont des urbains, et les prévisions pour l'an 2001 tournent autour de 90.58% (1).

En même temps qu'il s'urbanisait, le Québec s'industrialisait : il sortait peu à peu d'une économie de type primaire pour entrer dans une économie de type industriel proprement dit.

Il franchissait le seuil de l'ère technologique.

Ce développement technologique s'est bien sûr répercuté sur les structures mêmes de la main-d'œuvre. Suivons-en l'évolution en prenant comme points de comparaison les trois périodes que voici (chiffres arrondis) (2) :

SECTEURS	1941	1951	1961
Primaire (exploitation)	26%	18%	12%
Secondaire (transformation)	33	36	34
Tertiaire (distribution)	41	46	54

Note. — En 1965, les pourcentages devenaient : primaire, 9% ; secondaire, 33% ; tertiaire, 58%.

* Article publié dans le *Journal de l'Association canadienne de la formation professionnelle*, mai 1973.

D'après ce tableau, on constate que :

1. Le secteur primaire subit une perte de vitesse.

   Dans ce secteur, l'activité la plus considérable en termes d'emplois, soit l'agriculture, présente une baisse de ces emplois à cause de la mécanisation :

	1941	1951	1961
Agriculture	21.1%	13.1%	7.4%

2. Le secteur secondaire reste plutôt stable.

   L'évolution de ce secteur suit l'évolution particulière de l'industrie manufacturière, alors que la construction affiche une courbe plus mouvante :

	1941	1951	1961
Manufacture	26.3%	29.5%	26.4%
Construction	6.2	6.3	7.1

3. Le secteur tertiaire se gonfle considérablement.

   La main-d'œuvre y a augmenté dans la mesure où s'est accrue l'industrialisation : le bon état du secondaire a favorisé l'accroissement du commerce, des services, etc. On a donc eu plus de commis, de comptables, etc. Et la fonction publique y acquiert une place prépondérante.

   La croissance du tertiaire n'est cependant pas due à une croissance spectaculaire dans une seule activité, mais plutôt à une croissance légère dans chacune des activités de ce secteur.

   Voici des exemples :

	1941	1951	1961
Services récréatifs	.4%	.5%	.6%
Commerce	8.6	9.0	10.1
Santé	1.8	2.5	3.8
Administration publique	2.5	4.2	5.6
Enseignement	3.2	3.3	4.5

Comme prolongement à ce tableau, voici, sur la main-d'œuvre, quelques chiffres à l'état brut cette fois, avec, comme pôles de comparaison, 1961 et 1971 (3).

SECTEURS	1961	1971
Primaire :		
Agriculture	131 197	108 000
Sylviculture	42 441	12 900
Mines, carrières, puits de pétrole	25 854	23 900
Secondaire :		
Manufactures	466 443	503 400
Construction	126 361	76 400
Tertiaire :		
Transports, communications et autres utilités publiques	161 268	180 700
Commerce	248 038	260 800
Finances, assurances et immeuble	62 163	87 200
Services sociaux, commerciaux, industriels et personnels	350 864	509 200
Administration publique et défense nationale	99 194	105 000

Les problèmes de création d'emplois

En dépit d'une évolution assez heureuse de nos secteurs secondaire et tertiaire, on se doit d'affirmer que des raisons historiques ont empêché notre système industriel d'évoluer aussi rapidement que dans d'autres parties du Canada.

Notre spécialité consiste encore dans l'entreprise du type familial : 85% des industries du Québec emploient moins de quinze travailleurs. La grande entreprise québécoise demeure, bien sûr, en forte partie aux mains des capitaux anglo-canadiens et américains.

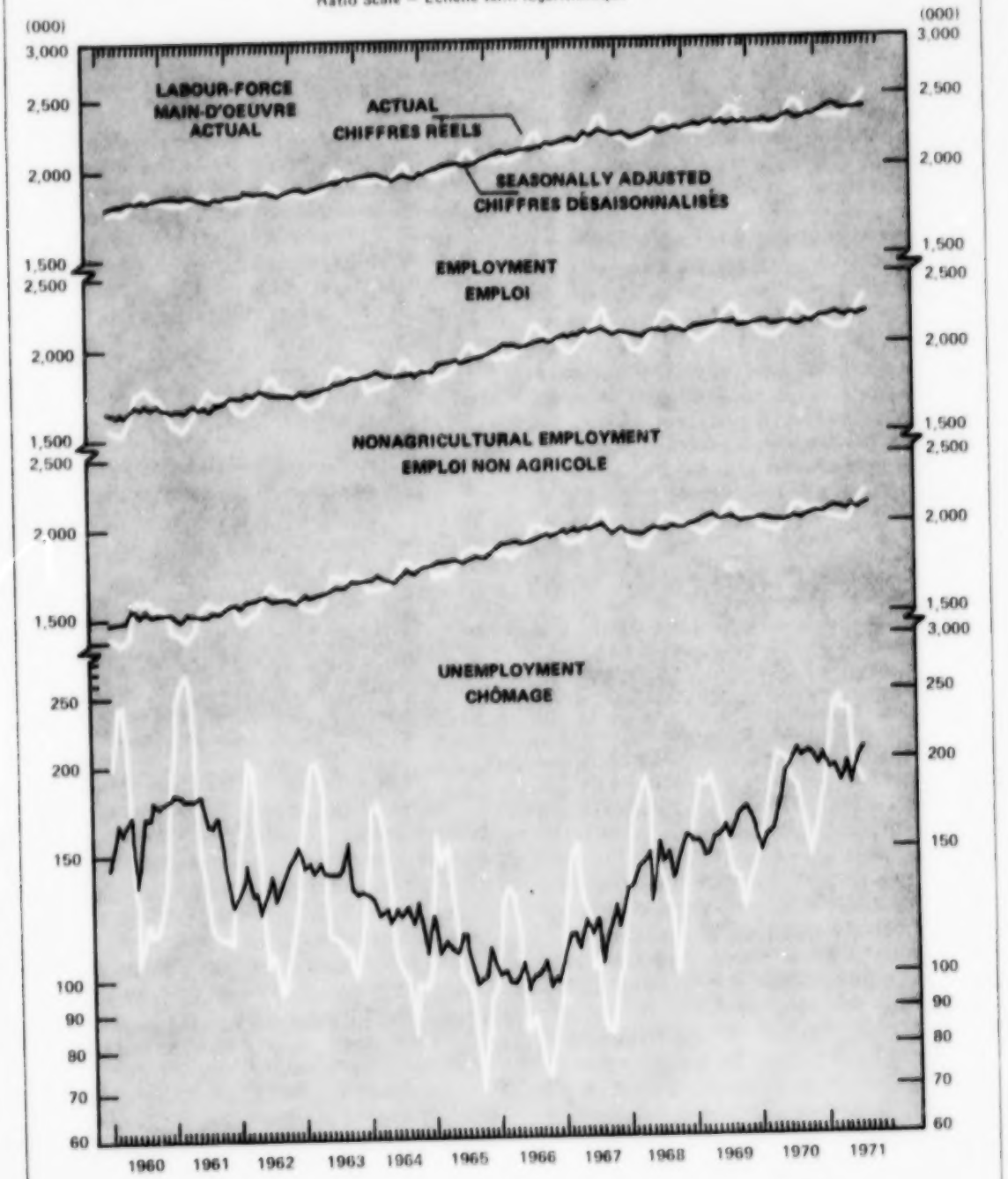
Il faut encore considérer la faiblesse de notre marché intérieur due à un territoire relativement peu peuplé. Soixante pour cent de nos produits, bruts ou manufacturés, doivent être vendus sur le marché extérieur. Or, ce marché ne compte pour rien à l'est, rien au nord et peu au sud. A l'ouest, l'Ontario nous convoite.

Cette situation, pour une part, appelle un niveau de chômage impressionnant. En décembre 1971, par exemple, les chiffres officiels indiquaient 186 000 chômeurs (4). Cela, sur 2 384 000 personnes occupant le marché du travail. Et voilà que des études statistiques affirment que le taux moyen annuel de croissance de cette main-d'œuvre se situera autour de 2.7% jusqu'en 1975, se révélant ainsi supérieur à celui des autres pays industrialisés. Puis il passerait au chiffre de 2.3% jusqu'en 1980. A cette date, l'on atteindrait une augmentation globale de quelque 700 000 travailleurs, portant ainsi l'effectif du marché du travail à trois millions.

Conséquemment, il faut songer à créer une moyenne de 75 000 emplois par année si l'on

MAIN-D'OEUVRE, EMPLOI, EMPLOI NON AGRICOLE ET CHÔMAGE, QUÉBEC
(CHIFFRES RÉELS ET DÉSAISONNALISÉS)

Ratio Scale – Échelle semi-logarithmique



Source: Statistique Canada, catalogue 71-520 hors série

souhaite maintenir une situation quelque peu tolérable. Or, en janvier 1972, faisant le bilan économique de l'année écoulée, le ministre de l'Industrie du Québec estimait la création nette d'emploi à 53 000 pour l'ensemble de 1971. Pour 1972, elle se solde à 28 000.

Reste-t-il quelque espoir?

Le gros point d'interrogation

Le secteur agricole est marqué par la tendance au regroupement et à l'automation : nous devons donc y prendre pour acquise une diminution de la main-d'œuvre.

Le secteur minier, si les conditions le favorisent, se développera de façon marquée. Nous savons qu'en ce domaine le territoire québécois demeure inexploré et inexploité à 80%. Il ne faudrait pas considérer comme négligeables les effets d'entraînement de ce secteur industriel : pour un employé dans l'industrie minière, calcule-t-on, six le deviennent dans des industries ou services d'appoint.

Le secteur « services » continuera à connaître une hausse des possibilités d'emploi. Au niveau gouvernemental certainement et très certainement dans le domaine de l'éducation, qui se développera de plus en plus.

Notre gros point d'interrogation surgit devant le secteur manufacturier.

Le marché qui s'ouvre à nous ayant ses limites, comme on l'a vu, c'est par l'excellence de nos industries et de leurs produits que nous devrions pouvoir nous imposer.

En 1969, le sous-ministre du Travail d'alors, M. Robert Sauvé, s'interrogeait sur le sort de notre industrie secondaire dans son ensemble. « En Ontario, disait-il, le secteur secondaire est du genre que l'on appelle axé sur le capital : sidérurgie, automobile, pétrole, toutes industries qui en engendrent d'autres et sont par conséquent génératrices d'emploi. L'industrie secondaire du Québec, par contre, est axée sur la main-d'œuvre parce qu'elle consiste surtout en manufactures de textiles, de chaussures et d'alimentation, toutes industries vouées à une automatisation de plus en plus grande, donc à des congédiements de plus en plus nombreux. » (5)

En octobre 1971, le Conseil des sciences publiait un rapport dont le titre à lui seul constituait un cri d'alarme : *L'innovation en difficulté, le dilemme de l'industrie manufacturière au Canada*. Ce que dit le rapport pour le Canada vaut singulièrement pour le Québec.

On y fait remarquer que l'infrastructure technologique ne répond pas actuellement aux besoins. A cause de la proximité des États-Unis et des nombreuses filiales de compagnies américaines établies ici, on a eu tendance à importer la technologie sous forme de « pièces détachées et de devis descriptifs ». Le pays qui importe ainsi des techniques ne sent pas la nécessité de les maîtriser en profondeur, encore moins de les perfectionner. Finalement, ce pays ne fait qu'héberger des ateliers de montage.

Et le rapport de proposer l'élaboration d'une stratégie industrielle globale, réalisée par le gouvernement en collaboration avec l'industrie, laquelle stratégie donnerait priorité aux industries capables d'innover.

Au lendemain de son accession à la présidence du Conseil économique du Canada, M. André Raynaud reprenait ce thème en affirmant qu'une des priorités de cet organisme serait l'analyse des problèmes reliés à la technologie, leurs conséquences sur nos principales industries, de même que la recherche de méthodes pour réconcilier l'innovation et un taux élevé d'emplois.

Finalement, en janvier 1972, le Comité sénatorial de la politique scientifique, présidé par le sénateur Maurice Lamontagne, publiait le deuxième tome de ses travaux, dans lequel il proposait un « défi formidable » dans les années 70 : l'Opération technologique dans le secteur de la fabrication secondaire.

Selon le Comité, notre pays est arrivé à un carrefour où il lui est impossible de reporter à plus tard les décisions importantes : il doit agir dès maintenant.

2. — Adaptation de la formation professionnelle

On vient donc de constater, au Québec, un essor considérable du secteur tertiaire, compensé par une baisse impressionnate du primaire, accompagné d'une constance relative du secondaire.

Cet important glissement du secteur primaire vers le tertiaire, aussi bien sur le plan des industries que sur celui des occupations, nous apparaît manifeste.

Nos industries clés ne demeurent plus reliées aux ressources naturelles comme le bois, par exemple, mais s'identifient plutôt à des industries de transformation plus avancées sur le plan technique, comme celles des dérivés du fer et de l'acier, des produits chimiques, des appareils électriques, des plastiques.

Face à cette situation en mouvance, il faut s'interroger sur la préparation de notre main-d'œuvre.

Que l'on garde bien à l'esprit tout d'abord que 60% de la main-d'œuvre du Québec s'adonne à des oc-

cupations de type tertiaire : techniciens, vendeurs, employés de bureau, professions libérales, administrateurs, travailleurs sociaux.

Et quant à l'ensemble des trois secteurs, ne perdont pas de vue que la mécanisation et l'automatisation créent une demande d'ouvriers spécialisés, car non seulement produit-on des biens et services nouveaux, mais on les produit différemment.

De plus en plus, c'est un effort de réflexion et d'innovation que le travailleur sera appelé à fournir. Sa formation de base doit donc impliquer un vaste champ de connaissances, mais encore plus de facilité à concevoir de nouvelles méthodes, de nouvelles techniques.

En somme, une formation plus facilement ajustable à un marché du travail changeant : une formation générale de base sur laquelle on pourra greffer des compétences nouvelles à mesure que le besoin s'en fera sentir.

L'évolution technologique a donc comme exigence première un élargissement et une hausse du niveau de la formation générale et professionnelle.

Essai de définition

A la lumière de ces considérations, on pourrait définir la formation professionnelle tout simplement comme l'ensemble des moyens de se préparer au travail ou encore d'acquérir les techniques et connaissances nécessaires à la pratique d'un métier ou d'une profession.

On pourrait encore la définir sans trop d'humour comme l'acquisition des aptitudes propres à faire travailler les robots techniques.

Ce type de formation se situe essentiellement dans la perspective d'un processus dynamique qui vise sans doute à dispenser des connaissances fondamentales, mais encore plus à inculquer une faculté d'adaptation au changement technologique (6) surtout, qui s'accélère de plus en plus.

D'où une formation nécessairement à caractère polyvalent.

Il ne suffit donc plus de préparer un individu pour un travail spécifique : on prendra plutôt en considération le fait que cet individu pourra changer plusieurs fois de métier dans le cours de sa carrière active.

Conséquemment, on se doit d'attribuer à la formation professionnelle une fonction d'intégration dans un monde en mouvance.

Témoignages à l'appui

Trois témoignages, particulièrement, peuvent apporter leur poids à l'appui de notre conception de la formation professionnelle; nous les synthétisons à larges traits :

I

En mai 1967, M. Pierre Delagrave, vice-président de la compagnie Domtar, livrait sa pensée à la Conférence de l'Association canadienne de formation professionnelle qui se tenait à Québec. De son exposé, nous retenons trois points principaux :

A) *De plus en plus de gens à recycler*

De plus en plus de travailleurs devront entrevoir une vie de travail faite d'adaptations successives aux exigences de la structure économique. Notre pays est devenu l'un des plus industrialisés du monde et nos richesses sont exploitées à l'aide de méthodes et de matériel ultramodernes. A commencer par nos cultivateurs qui doivent acquérir une gamme de connaissances tenant aussi bien de la chimie des sols que du génie agricole et de la gestion financière. Nos camionneurs, au volant de ces mastodontes qui sillonnent nos routes, ont adhérer à un métier qui exige de la compétence à un haut degré. De même pour nos pilotes aux commandes d'un bâteau de pêche. L'industrie du bâtiment ne constitue plus le fief des manœuvres. Serveuses et garçons de table trouvent de moins en moins de propriétaires qui accepteraient de les embaucher sans l'assurance qu'ils ont atteint un stade au moins de demi-compétence.

Ces exemples pourraient se multiplier, mais ils suffisent à nous laisser soupçonner que la tendance observée se maintiendra et que les débouchés deviendront de plus en plus réduits pour les personnes non qualifiées.

Nous atteignons vite une époque où l'on exigera que chaque travailleur ait deux spécialités : celle dont il se sert au moment présent et celle qu'il devra acquérir une fois la première surannée. Ce qu'il faut donc, ce n'est pas une spécialisation de plus en plus étroite, mais une portée de plus en plus vaste des capacités de chacun.

B) *Sur la voie du prestige*

Une des raisons pour lesquelles les centres de formation professionnelle ont accusé un succès limité jusqu'à ces dernières années, c'est qu'on les considérait souvent comme un pis-aller des maisons d'enseignement général. Une certaine mentalité ne voulait pas prêter au jeune qui fréquentait le secteur

professionnel une intelligence comparable à celle des étudiants d'un cours général ou ordinaire, si vous préférez. Cette mentalité reflétait envers les occupations manuelles le sentiment qu'elles manquaient de prestige.

Mais voilà que la situation change pour le mieux : techniciens et ouvriers spécialisés deviennent gens considérés. Nul doute que les applications pratiques des découvertes scientifiques par des hommes de la technique ont contribué à rehausser leur prestige.

De plus en plus de techniciens bien formés se voient confier des postes que, dans le passé, l'on réservait à des ingénieurs. Ces spécialistes, qui allient à leurs compétences spécifiques une base plus vaste de connaissances, ne sont qu'à un pas de l'échelle de la direction : beaucoup d'entre eux la graviront, dépassant ainsi certains de leurs contemporains qui firent d'autres et plus longues études.

C) *Relations éducateurs-industriels*

Vous, éducateurs, avez le droit d'être informés par nous, industriels, des changements technologiques et des améliorations dans les méthodes d'exploitation. Ainsi pourrez-vous dispenser un enseignement à la pointe du progrès

Chaque fois que cela s'avère faisable, vous devriez pouvoir utiliser le matériel d'usine pour former vos élèves. Il faut que ces derniers aient l'occasion d'acquérir une certaine expérience vécue en usine, afin de les préparer aux conditions de travail qui les attendent. Vous avez le droit d'attendre de l'industrie qu'elle accorde des congés à des membres de son personnel pour occuper des postes dans les cadres des programmes de formation, pour servir d'instructeurs spéciaux auprès des étudiants. Vous avez le droit d'attendre de l'industrie une rétroaction des résultats de vos efforts, une évaluation de l'efficacité et de l'utilité de la formation que vous avez donnée à ceux qui sont passés de vos salles de cours à nos usines.

II

En octobre 1969, M. Lionel Gaudreau, alors directeur de la recherche au Cégep de Jonquière, participait à un colloque organisé par la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Sa communication, qui créa une vive impression, renferme un passage que nous tenons à livrer intégralement :

> « Notre problème est la recherche des formes d'apprentissage et d'enseignement des techniques permettant aux travailleurs, à tous les niveaux, de s'adapter facilement au progrès des techniques et même d'y contribuer.
>
> Un enseignement moderne des techniques devrait réduire les obstacles au progrès, exorciser la routine et l'ignorance, développer la curiosité pour tout ce qui est nouveau, donner le sens de la diversité des solutions, entraîner les esprits à la créativité, stimuler l'imagination, éduquer l'esprit critique. Il devrait donner au technicien, et même à l'ouvrier qualifié, le souci d'accomplir son progrès personnel et de maintenir sa pensée jeune et vivante pendant toute sa carrière. »

III

Comme dernier témoignage, nous avons puisé, à même un article[7] de M. A.G. Stapleton, directeur du personnel à General Motors du Canada, un extrait d'une rare éloquence que nous livrons sous la forme que voici :

> « Business and industry need and are hoping for original thinking from well-disciplined minds. We need people who are not afraid to roll up their sleeves and go to work, using their *own* abilities, their *own* imagination, nurtured and developed in all the schools of our great country. Surely it is beyond argument that the most valuable members of society have been and will continue to be the non-conformists, men and women who have not patterned their lives on a group, but on their *own* convictions and thoughts and deeds.
>
> Teachers and educators, working together with business and industry, face a great and continuing challenge; the development of leaders with *initiative* or the desire to succeed; with *imagination* or the ability to foresee the unachieved; with *common sense* — realizing that it takes ten pounds of common sense to apply one pound of learning; and with the ability to *communicate* and get ideas across with clarity and precision so there can be no misunderstanding.
>
> Business and industry are justified in regarding our school system as a supplier — almost the sole supplier of the most precious and important product in our society — people.
>
> Those charged with the responsibility for producing such a valuable product must themselves possess rare qualities — wisdom rather than cleverness; a sense of humour rather than sarcasm; the patience to listen rather than monopolizing discussions; as well as those other virtues we expect of teachers, but seldom of ourselves. »

NOTES

(1) Source : Perspectives démographiques : 1961-2001, B.S.Q., 1968.

(2) Source : Division des enquêtes spéciales; Bureau fédéral de la statistique et Bureau de recherches économiques, 1968.

(3) Source : Chiffres de 1961 fournis par le Centre d'information statistique B.S.Q., 10 juin 1971; chiffres de 1971 tirés de « Statistiques », B.S.Q., septembre 1971.

(4) Au cours des onze premiers mois de 1972, le chômage a touché 202 000 personnes pour atteindre 8.3%. Il y avait au travail à ce moment 2 224 000 Québécois.

(5) Sauvé, Robert, entrevue au *Maclean*, janvier 1969.

(6) Dans une communication au Quinzième Congrès des relations industrielles de l'Université Laval, le professeur Jean-Paul Deschênes a établi une distinction qui mérite d'être rappelée : « Les modifications dans l'équilibre capital-travail par suite d'une meilleure utilisation d'une machinerie existante, comme par exemple un meilleur agencement des machines, la simplification des tâches, l'élimination des embouteillages, les systèmes de rémunération au rendement, etc., quoique contribuant à un rendement optimum du système homme-machine et provoquant jusqu'à un certain point les mêmes effets que les changements technologiques eux-mêmes, ne sont pas à proprement parler des innovations, mais plutôt des changements techniques. Les modifications dans l'équilibre capital-travail par suite d'un changement dans la technique de production, dans une entreprise dont le système homme-machine opère à son point optimum, de sorte que la participation du capital dans la fabrication d'une unité de production augmente par rapport à la participation du travail dans cette même unité, ces modifications, pouvons-nous dire, constituent le véritable changement technologique : le caractère d'innovation propre au changement technologique y apparaît clairement. »

(7) *Journal de l'Association canadienne de la formation professionnelle*, septembre 1971, p. 8 et 9.

L'entreprise doit participer à la formation des maîtres de l'enseignement professionnel *

Si l'on considère, avec le professeur William Dodd, de McGill, que « la formation doit comprendre l'ensemble des éléments qui font que l'individu soit en mesure de connaître, de comprendre et de maîtriser le milieu dans lequel il évolue »(1), il nous apparaît juste que l'entreprise exerce, à certains égards, une fonction éducative proportionnée à la place qu'elle occupe dans le milieu québécois.

Ce rôle devient singulièrement important quand il s'agit de la formation des maîtres de l'enseignement technique et professionnel. En effet, ces mêmes maîtres forment les travailleurs qui, à leur tour, permettront à l'entreprise de prospérer et, à la nation, de bénéficier des fruits de cette prospérité.

La situation économique de l'Ontario, conséquence pour une large part de sa technologie avancée, témoigne à merveille des attentions dont on a entouré un secteur professionnel qui fait l'orgueil de son système d'enseignement.

Ici, au Québec, l'entreprise a joué, un peu à son insu, le rôle de pourvoyeuse pour notre secteur technique ; c'est là que les autorités scolaires allaient puiser des ressources que l'on ne formait nulle part ailleurs : d'après le ministère de l'Éducation, environ sept cents nouveaux enseignants sont ainsi recrutés chaque année(2).

Mémoire de la Fédération des commissions scolaires

Quelques intellectuels de salon n'ont jamais accepté qu'à l'école l'on donnât une place entière à des enseignants professionnellement formés dans le milieu de vie. Notre mentalité latine et notre éducation antérieure nous avaient habitués à privilégier le culte du col blanc, symbole de mains propres, et l'art de philosopher à contretemps, symbole de puissance cérébrale. Si bien que la technique nous entoura de toutes parts, puis infiltra notre mode de vie au point de nous placer passablement démunis devant un fait accompli : une civilisation nouvelle axée économiquement, socialement et culturellement sur l'élément technologique.

Septembre 1973 : la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec fait un réveil brutal ! Dans un mémoire qu'elle rend public, elle constate le marasme de l'enseignement professionnel(3).

La section du mémoire consacrée aux enseignants contient un passage qu'il vaut de relever : « ... nous croyons que les enseignants devraient absolument se faire entourer par des instructeurs habiles, formés dans l'industrie. Ils seraient pour les enseignants la fenêtre ouverte sur le milieu professionnel immédiat. »

Nous verrons subséquemment comment le ministère de l'Éducation en est arrivé à faire de cette

---

* Article publié dans *La Gazette du travail*, janvier 1976, et dans *Commerce*, mars 1976.

proposition mitigée une solution intégrée à un plan global de formation.

Mais ce mémoire ne contient pas que des perles. Me permettez-vous un tout petit aparté, illustration de nos clichés archaïques, relevé en page 16? « La Province semble avoir consenti des sommes énormes pour que le secteur professionnel soit bien organisé, matériellement parlant... En fait, on investit deux fois plus dans la formation d'un élève à quotient intellectuel inférieur que dans la formation d'un élève à quotient intellectuel normal. »

Je vous laisse juger ce que semblable assertion sous-tend de mentalité rétrograde et à quel point, sortant tout armée de la cuisse de Jupiter-administrateur, elle explique la sclérose du secteur professionnel chez nous.

C'est à partir de ce genre de postulats qu'on sélectionne à l'aide de tests d'intelligence et non d'aptitudes les élèves devant faire leurs classes au professionnel et qu'on refoule dans le secteur professionnel les ratés du général, comme si une carence en maths provoquait automatiquement la poussée d'une « bosse » en mécanique. On n'a pas encore compris qu'il existe un type d'intelligence porté vers le spéculatif et un autre vers le pragmatique, que l'un n'est pas inférieur à l'autre et que, dans ce cas, parler de quotient normal par rapport à un quotient inférieur dénote précisément un bagage inférieur de connaissances psychologiques chez ceux qui véhiculent de telles âneries.

Plan-cadre du Ministère

Suite à plusieurs mémoires d'importance qui lui furent soumis et à sa propre expertise en la matière, le ministère de l'Éducation promulgua, en octobre 1974, un plan directeur visant le perfectionnement des maîtres de l'enseignement secondaire professionnel. Ce plan de « perfectionnement » prolongeait, tout en l'intégrant, le plan de « formation » officialisé un an plus tôt.

Le processus éducatif élaboré dans le plan réfère à trois aspects distincts :

1) Une formation de base dans un secteur professionnel;
2) Une formation psychopédagogique appropriée;
3) Un perfectionnement professionnel adapté aux exigences de l'enseignement.

Pour le réaliser, le Ministère compte sur la collaboration étroite des universités, des commissions scolaires et du monde du travail. A ce dernier, voici en quels termes il s'adresse :

> « Le monde du travail a tout intérêt à collaborer au perfectionnement des maîtres qui ont la responsabilité de former la main-d'œuvre qualifiée dont il a besoin; pour cette raison, le ministère de l'Éducation s'attend à ce que les entreprises industrielles et commerciales contribuent, par les moyens qui leur sont propres, à la conception des programmes et à la réalisation des stages de formation en milieu de travail. »(4)

En plus de cette action spécifique, le Ministère prend pour acquis que ces maîtres en perfectionnement auront d'abord cumulé une expérience professionnelle de trois ans en milieu de travail, ce qui fait du rôle de l'entreprise un préalable à l'application du plan-cadre.

L'approche pédagogique elle-même privilégie l'entreprise : placer les étudiants-maîtres dans des situations réelles d'apprentissage, en d'autres mots, appliquer le concept de « pédagogie de situation ». « ... il nous apparaît important que tous les maîtres de l'enseignement professionnel puissent ajuster leur enseignement aux impératifs du marché du travail au fur et à mesure que se développe la technologie, afin d'éviter que se crée une inadéquation entre l'enseignement dispensé par l'école et les besoins de l'industrie, situation qui a suscité maintes critiques dans le passé »(5).

L'Alcan en action

C'est dans cette optique que, à l'automne 1974, ayant à dispenser un cours dont l'objectif visait à inculquer aux maîtres du professionnel une connaissance générale de l'entreprise, l'idée nous vint de faire appel à la compagnie Aluminium du Canada, à Arvida.

Dès nos premiers contacts, en vue de planifier l'application de ce type d'enseignement coopératif, l'Alcan donna un accord sans réserve. Le Service des relations publiques assura la coordination globale de cette entreprise éducative, à travers les divers départements, alors que, de leur côté, les étudiants se donnaient une structure de coordination analogue.

A la fin de la session, les étudiants remirent aux cadres de l'Alcan un document imposant faisant état de leurs principales observations.

Le document, bien sûr, demeurait limitatif en ce sens qu'il n'exposait en quelque sorte que le cheminement du travail accompli. L'expérience comme telle, de par ce qu'elle comportait d'exposés en classes suite aux visites à l'Alcan, de visionnement de documentaires, d'interprétation de questionnaires administrés aux travailleurs, de discussion critique sur certaines situations existantes, l'expérience globale, en somme, n'aurait pu être comprimée entre les couvertures d'un dossier.

Jamais, en un si court laps de temps, les étudiants auraient-ils pu retirer autant d'un simple exposé magistral.

Vous ne m'en voudrez pas, en matière d'action éducative, de citer l'Alcan en exemple, en dépit des préoccupations de tout genre auxquelles elle n'échappe pas, comme les autres industries canadiennes.

Conclusion

Comme professeur attaché particulièrement depuis cinq ans à la formation et au perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel, dans une université qui, la première, n'a pas craint de sortir des sentiers battus en ce domaine, permettez-moi de souhaiter que mon plaidoyer soit bien entendu par vous qui détenez des postes d'influence dans la société en général et dans l'entreprise surtout.

En 1971, dans un document que l'on a considéré comme « le premier manifeste pour une action socio-économique du monde des affaires à être publié sur ce continent », le Centre des dirigeants d'entreprise s'est adonné à une profonde réflexion sur la contribution collective de l'entreprise aux objectifs communautaires.

« Détentrice de ressources humaines et matérielles très considérables, l'entreprise est en mesure, y lit-on, d'apporter une contribution particulièrement précieuse à la réorientation de la société à laquelle son sort est lié. »(6)

Comment mieux travailler à l'orientation de la société qu'en aidant à la formation de ceux qui modèlent les citoyens de demain : les Maîtres !

NOTES

(1) William Dodd, Exposé à l'ICEA, 8 juin 1973.

(2) *Plan directeur pour la formation des maîtres du professionnel*, mars 1973, p. ???.

(3) F.C.S.C.Q., *Rapport au sujet de l'enseignement professionnel de niveau secondaire*, septembre 1973.

(4) *Plan directeur pour le perfectionnement des maîtres du professionnel*, octobre 1974, p. 7.

(5) *Plan directeur pour le perfectionnement*, p. 9.

(6) C.D.E., *Éléments d'une stratégie de l'entreprise*, 1971.

Le rôle de l'entreprise face à la revalorisation de l'enseignement professionnel *

Plus d'une douzaine d'années se sont écoulées depuis ce jour où des commissaires, royaux de par leurs titres, firent le rêve de généraliser au Québec un enseignement professionnel de prestige.

Les membres de la Commission Parent (1964) crurent avoir trouvé la panacée en l'intégrant au réseau régulier d'enseignement.

Voici, sur ce remède-miracle, le constat du ministre de l'Éducation, M. J.-Y. Morin, en date du 24 mars 1977 : « Développer l'enseignement professionnel dans un contexte de polyvalence, offrir cet enseignement sur les lieux mêmes et en interaction avec l'enseignement général, faire accepter graduellement le statut de choix valable du professionnel pour tout enfant, voilà quelques défis qui exigeaient et qui exigent toujours d'importants changements de mentalité. Faut-il s'étonner alors du développement forcément *assez lent* de l'enseignement professionnel? ».

Pour ma part, je comprends que le ministre se sert ici d'un euphémisme. Dans cette Province, l'enseignement professionnel crie au secours. Depuis huit ans, quant à moi, je travaille, au niveau universitaire, à la formation des maîtres qui œuvrent dans ce secteur. Je supervise des stages dans les écoles. J'ai vu là des élèves du secondaire IV ne sachant pas extraire une racine carrée; des réfugiés du général, exclus parfois pour seule cause d'indiscipline; des rescapés de telle ou telle option, en regard des exigences de la norme tout simplement.

Le temps n'est plus aux euphémismes face aux cent mille élèves inscrits dans les cent cinquante profils de formation professionnelle de nos deux cents polyvalentes; non plus, quoique de façon moins impérative peut-être, face aux cinquante mille étudiants évoluant à travers les cent vingt techniques d'une quarantaine de campus collégiaux.

Il faut, j'en suis arrivé à cette conclusion après un cheminement intellectuel pas toujours facile, revenir à l'esprit du Rapport Tremblay (1962) dont l'Ontario s'est inspiré, sans avoir, selon des malins, à en défrayer le coût.

C'est en termes d'autonomie du secteur professionnel qu'il faut maintenant parler.

Pour l'autonomie du secteur professionnel

Non seulement doit-on arriver à traiter ce secteur sur un pied d'égalité avec le secteur général, mais on doit encore le choyer, le privilégier. Ne fût-ce que parce qu'en société industrielle avancée, il représente un apport primordial au fonctionnement du système économique.

Le ministre parle de mentalités à changer. Il est grand temps de dire et de répéter aux parents qu'il n'est guère plus prestigieux de compter dans sa

* Article publié dans la revue *Commerce*, avril 1979.

famille un gradué universitaire en chômage qu'un pompiste en situation de travail. Un gradué de métier ou de technique qui gagne honorablement sa vie au lieu de la quémander à l'assistance publique, qui paye des impôts avec l'espoir que ce soit pour la bonne cause, souvent fonde un foyer, a le courage d'élever une famille et de dépanner, sur le plan technique, des intellectuels qui ne savent rien faire de leurs dix doigts.

Mes avancés paraîtront provocateurs à d'aucuns, voire brutaux. Qu'on se rassure, c'est tout à fait intentionnel. Il est bien temps, dans cette Province, qu'on appelle les choses par leur nom, quand il s'agit, en tout cas, des réalités éducationnelles.

Le moment me semble donc venu d'accepter positivement le divorce des deux secteurs d'enseignement : le général et le professionnel. De toute façon, ce mariage n'a guère apporté aux deux conjoints et n'a, en vérité, enfanté rien de bien fort.

Il faut cependant divorcer comme le font, j'imagine, des êtres civilisés. C'est-à-dire sans se détruire l'un l'autre. Voilà pourquoi je préfère parler d'autonomie du secteur professionnel plutôt que de séparation. On pourrait évoquer une espèce de souveraineté-association. Par exemple, cohabiter dans un même édifice, pourquoi pas? Bien sûr, dans les régions où c'est possible, surtout avec la dénatalité qui nous frappe comme une épidémie, on pourrait songer à attribuer à ce seul secteur une école désaffectée. Pourquoi pas non plus?

Voilà autant d'avenues à explorer. Je lance des idées. En tant qu'intellectuel, c'est mon privilège. Comme c'est votre privilège d'hommes d'affaires d'en suggérer les approches plus concrètes de réalisation.

Chose certaine, l'autonomie du professionnel aboutira à trois conséquences heureuses :

1. Le regroupement des élèves du professionnel aura son impact sur la masse étudiante des polyvalentes. Leur taille s'en trouvera diminuée et, du coup, la dimension humaine revalorisée.
2. Le secteur général sera contraint à faire preuve d'imagination pour absorber ses propres déshérités intellectuels au lieu de les refiler au professionnel où, faut-il le rappeler, les maîtres ne sont pas des spécialistes de l'enfance inadaptée.
3. Une administration distincte se montrera plus intéressée au sort de ce secteur. Les critères d'admission seront davantage surveillés et les élèves plus à la hauteur des maîtres maintenant mieux qualifiés : au Saguenay-Lac-Saint-Jean, par exemple, un pourcentage impressionnant de ces maîtres détient déjà un parchemin de notre université. Les cours de formation générale seront aussi mieux adaptés à cette catégorie d'élèves : ainsi pourront-ils acquérir une bonne initiation littéraire sans nécessairement faire de Rimbaud ou de Verlaine l'objet de leurs rêves.

De cette autonomie dépend la reconquête d'un certain prestige dont s'auréolaient nos instituts de technologie... de regrettée mémoire.

Les tares de notre esprit latin

Il y a toute une pente à escalader pour reconquérir ce prestige.

Notre esprit latin a toujours associé métier et technique à travail manuel et servitude. En cela, nous ne différons guère de nos cousins français, pour qui la désaffectation à l'égard du travail manuel constitue même un « fait social » sur lequel Alfred Sauvy a tenté d'attirer l'attention dans *La révolte des jeunes*.

Il faudrait remonter très loin dans le temps pour repérer les origines historiques de ce véritable mépris à l'égard des métiers et du travail manuel. Les Grecs réservaient ces choses serviles aux vaincus et aux esclaves. Le christianisme tenta un redressement dans une perspective de rédemption pour l'homme : les fondateurs d'ordres imposèrent le travail manuel à leurs moines durant les grands siècles de construction de l'Occident. Mais, aux yeux des seigneurs, puis des aristocrates et enfin des bourgeois, il demeura toujours un pis-aller, pratiquement une déchéance.

Pourtant, le travail manuel, le travail de l'homme de métier, demeure agent et interprète du développement de l'esprit. La main prolonge le cerveau et ce dernier opère à travers la reconnaissance du réel. C'est dans cette optique, je l'imagine en tout cas, que les psychopédagogues contemporains insistent sur l'importance, pour le développement cérébro-moteur de l'enfant, des opérations de reconnaissance manuelle des objets. Henri Wallon, l'un des fondateurs de la psychopédagogie, n'intitulait-il pas justement l'un de ses livres : *De l'acte à l'esprit*?

L'auteur bien connu Jean Fourastier rappelle que nos ancêtres avaient, à l'échelle du métier, une confrontation expérimentale avec le réel qui empêchait leur pensée de divaguer arbitrairement. Certes, une société riche peut s'offrir le luxe d'entretenir beaucoup de ses membres vivant en marge du réel, mais ce sera toujours à la condition que d'autres continuent d'entretenir les mécanismes industriels.

C'est sans doute cette pensée qui inspira le directeur administratif de la compagnie Iron Ore, M. Mc Cullogh, lorsqu'il déclara au Congrès 1976 de l'Association canadienne de la formation professionnelle : « *We cannot have everyone studying social or political science and playing guitars all their lives, without making a concrete contribution to our society* ».

Une intervention revigorée de l'entreprise

Je plaide pour une intervention revigorée du monde des affaires dans la revalorisation de l'enseignement professionnel au Québec.

Mon insistance peut paraître déplacée, quand on connaît déjà le rôle joué par l'entreprise à cet égard. Qui, par exemple, n'a pas pris connaissance du mémoire du Conseil du patronat sur l'enseignement des techniques industrielles (novembre 1973) et de cet autre intitulé *Le cégep après le Rapport Nadeau* (décembre 1975)?

De même que l'on ne saurait ignorer le rôle éminent joué par l'entreprise dans la fondation et le fonctionnement de l'École de technologie supérieure ou encore au Comité d'orientation du baccalauréat d'enseignement professionnel de l'Université du Québec.

Mais l'objectif communautaire et social de l'entreprise plaide lui aussi avec moi. Le monde des affaires présente des mémoires? Je rêve de le voir entreprendre une campagne qui publiciserait ses recommandations. Il accorde déjà des bourses d'études? Je rêve de lui voir intensifier cette forme d'encouragement à des étudiants méritants. Il ouvre déjà ses portes à l'organisation de stages? Je rêve de voir le Conseil du patronat entreprendre de convaincre tous ses membres, tous, de la nécessité de se faire accueillants aux jeunes stagiaires : la revalorisation de l'enseignement professionnel passe par là.

Conclusion

En guise de mot de la fin, je voudrais m'associer aux propos du ministre de l'Éducation tels qu'on a pu les lire dans *Le Devoir* du 24 mars 1977 : « En somme, il faut élaborer une véritable politique québécoise de la formation professionnelle... cette politique devrait faciliter une continuité dans la formation des étudiants par un décloisonnement entre les niveaux d'enseignement, s'appliquer à préciser les modalités de formation et de perfectionnement des maîtres de ce secteur, formuler des modalités d'organisation assurant une utilisation plus rationnelle des ressources disponibles et une répartition intelligente des différentes options sur le territoire ».

Je souhaite, avec quelque prétention sans doute, que notre réflexion d'aujourd'hui inspire certains éléments de cette politique à venir.

En guise de conclusion

La technique, élément d'une civilisation nouvelle*

Le monde des affaires, de l'industrie particulièrement, souhaite de plus en plus ardemment que notre mode de vie, au Québec, notre système d'éducation surtout, tienne compte de la dimension technologique.

En mai 1967, M. Pierre Delagrave, vice-président de la compagnie Domtar, livrait sa pensée sur le sujet à la Conférence de l'Association canadienne de formation professionnelle. En octobre 1969, M. Gonzague Langlois, secrétaire de l'Association des mines de métaux du Québec, y va de ses considérations lors du Cinquième Colloque des sciences de l'éducation de l'Université Laval. En septembre 1971, c'est au tour de M. A.G. Stapleton, directeur du personnel à General Motors du Canada, de nous laisser sur le sujet un témoignage d'une rare éloquence, dans le *Canadian Vocation Journal*.

Toutes ces personnalités ont compris que l'éducation demeurait une chose trop sérieuse pour être laissée aux seuls éducateurs.

Leurs interventions ne sont pas restées sans réponses et cela, il faut le souligner, au mérite des institutions d'enseignement. Ainsi, dans le périodique *Le Magister* d'octobre 1972, je fais part de l'expérience tentée à l'Université du Québec à Chicoutimi pour parfaire la formation des maîtres de l'enseignement technique et professionnel et, partant, pour valoriser tout ce secteur de notre système d'éducation.

Mais il reste encore beaucoup d'hésitations à fléchir, particulièrement chez ceux à qui l'on a inculqué le mythe de la supériorité d'une intelligence purement spéculative et des mains blanches, qui, dans bien des cas, n'ont pas modelé grand-chose.

Cette mentalité ne serait-elle pas due au fait que, si l'on a beaucoup réfléchi sur les conséquences de l'envahissement technologique, par contre, on s'est peu arrêté à considérer la technique comme élément d'une civilisation nouvelle?

L'erreur du Québec

Lorsque l'élite intellectuelle d'un peuple s'intéresse presque exclusivement aux arts libéraux et qu'elle abandonne les arts manuels à une classe sociale dédaigneusement considérée comme inférieure, il est inévitable que la technique demeure stagnante.

Ce fut trop longtemps le cas de notre peuple.

Pourtant, il eût suffi d'un coup d'œil par delà nos frontières pour constater l'éblouissante performance du monde technique. En effet, lorsque les grandes inventions quittent le silence des laboratoires pour s'irradier sur la place publique, elles provoquent des transformations dont le bilan, à la longue, parle éloquemment en faveur des acquisitions de la technique.

* Article publié par l'auteur dans la revue *Commerce*, novembre 1973.

En accentuant la maîtrise de l'homme sur la matière, en étendant sa puissance, en lui permettant de se libérer jusqu'à un certain point de l'espace-temps, la technique a rendu à l'humanité un service incommensurable.

Les modes d'existence qui en ont découlé ont modifié à ce point les manières de penser qu'il est permis de parler d'une civilisation nouvelle dont l'élément central s'identifie à la technique.

Nouvelle définition de la civilisation

« La civilisation ne se définirait plus comme un héritage de croyances, de coutumes et de connaissances, lentement acquises au cours des siècles, dont témoignait Saint-Exupéry. Elle deviendrait plutôt l'adoption d'habitudes semblables ou identiques, imposées par une technologie commune. Les hommes savent qu'ils façonnent leur environnement. Ils ignorent à quel point les façonne leur environnement. »(1)

Le fait est que les traits de la machine se sont inscrits dans l'âme humaine. Considérez le cas de ces milliers d'adolescents qui reconnaissent à distance et au premier coup d'œil les différents modèles de voiture et même les divers types d'avions. Devant cela, comment ne pas admettre que la technique s'est profondément introduite dans la psychologie contemporaine et que l'engouement de la jeune génération face à la nouveauté des appareils en constitue l'indice le plus certain.

La métamorphose de la vie familiale en constitue également un indice non moins certain. Dans la cité industrielle d'aujourd'hui, la famille n'offre à peu près plus aucune des caractéristiques propres à la cellule que nous trouvions autrefois en milieu artisanal.

Il faut donc admettre que, comme la machine a modelé l'industrie, ainsi l'industrie a modelé l'économie et l'économie la société.

En plus direct, la technologie a bouleversé notre civilisation.

Toffler a admirablement résumé le phénomène dans le passage suivant(2) :

> Il est vital de comprendre que le progrès technologique ne se réduit pas à combiner sans relâche machines et techniques. L'invention de machines nouvelles et importantes n'a pas pour seul effet de suggérer ou de rendre impératifs des changements dans d'autres machines, elle inspire aussi des solutions originales à des problèmes sociaux, philosophiques et même personnels. Elle modifie dans sa totalité le cadre intellectuel de l'homme, sa façon de penser et de concevoir le monde.
>
> Chacun de nous tire des leçons de ce qui l'entoure, et il y cherche sans cesse — quoique peut-être de façon inconsciente — des modèles à imiter, non seulement auprès d'autres gens, mais, de plus en plus, dans des machines. Par leur présence, celles-ci nous conditionnent en douceur à suivre certains schémas de pensée. On a remarqué par exemple que la pendule a devancé la théorie newtonienne pour laquelle le monde se compare à un mécanisme d'horlogerie, interprétation philosophique qui a eu des conséquences extrêmes sur l'évolution intellectuelle de l'homme. Cette image du cosmos, pendule gigantesque, supposait une conception de la causalité et une croyance en l'importance des stimuli externes, par comparaison avec les stimuli internes, qui toutes les deux régissent aujourd'hui encore notre comportement quotidien. L'horloge a aussi modifié de telle sorte notre attitude envers le temps que l'idée qu'une journée se partage en vingt-quatre fractions égales de soixante minutes chacune est devenue, au sens propre, un aspect intrinsèque de notre pensée.
>
> Dernièrement, l'ordinateur a donné le branle à un torrent d'idées neuves sur le rôle dialectique de l'homme à l'intérieur de systèmes qui le dépassent, sur sa physiologie, sur ses processus d'apprentissage, de mémorisation, de décision. On peut dire qu'aucune discipline intellectuelle, depuis la science politique jusqu'à la psychologie de la famille, n'a échappé à la vague d'hypothèses fécondes engendrées par l'invention et la diffusion de l'ordinateur — dont les possibilités sont loin encore de connaître leur plein essor. Ainsi le cycle de l'innovation trouve en lui-même une impulsion qui en accélère le mouvement.

La technique vue sous l'angle humaniste

Aux yeux de l'humaniste, il y a deux aspects primordiaux dont on doit tenir compte dans l'orientation de la technique : le respect de la personne humaine, le respect de la communauté humaine.

En d'autres mots, il faut infléchir la technique selon les nécessités humaines. Au lieu donc de prêcher un renoncement complet à son endroit, comme le fit le professeur Marcel Legault en quittant sa chaire de l'Université de Rennes pour s'adonner aux rêves bucoliques, l'humaniste avancera la thèse que c'est l'homme qu'il faut plutôt éduquer à une conception bonifiée de la personne et de la société. Alors sera-t-il en mesure d'user sans danger des instruments remarquables qu'il a lui-même inventés.

L'expérience démontre que les appétits de l'homme, comme ceux de l'esprit, aspirent à l'infini. Or, l'activité technique de l'homme, obéissant à la loi du progrès, participe à la vie de l'esprit. Notre époque plus que toute autre offre le témoignage de cet appel que lance l'homme à toutes les ressources de son génie inventif pour transformer son milieu et du magnifique essor du savoir et de l'ingéniosité qui répond à cet appel.

L'humaniste ne peut que souscrire à l'épanouissement qui résulte d'une meilleure domination de la nature et à la libération des chaînes de la matière. À ce sentiment de liberté; à cette sorte d'extension de l'homme dont le reflet physique le plus

frappant se trouve dans ce réseau universel de communications, qui le sort de son isolement pour le projeter dans un milieu psychologique d'une richesse difficilement mesurable quant à l'étendue.

La technique vue sous l'angle philosophique

Il ne fait pas de doute qu'on puisse trouver dans l'activité technique une sagesse de vie, une source de réflexion sur la condition humaine.

Ne fût-ce que réaliser, face à ses imperfections, nos propres limitations. Ou encore que l'activité technique est vraiment partie des fonctions de l'homme.

Marcel Hicter, président du Comité pour le développement culturel au Conseil de l'Europe, nous a laissé, en s'y impliquant personnellement, une réflexion profonde sur ce sujet :

> « J'entre dans des fureurs rétrospectives contre mon éducation quand je constate que, dans toutes les langues du monde, on m'a dit que le plus important était de me connaître moi-même. *Cnothi Seauton*, connais-toi toi-même, mais tout ce que l'on a fait, c'était de me le dire en théorie. Et vous, et moi, nous ne vivons en ce moment qu'avec une part de notre esprit, une part de notre corps, une part de notre sensibilité et de notre émotivité. L'homme me fait penser à quelqu'un au volant d'une superbe voiture américaine qu'il crèverait en première et en seconde vitesses parce qu'il n'aurait su qu'il y avait une troisième, une quatrième et une marche arrière. »
>
> C'est nous-même que je décris ici. J'étais un petit paysan qui apprenait bien à l'école ; on va en faire un maître, c'était l'ambition suprême. On l'a fait et comme j'étais un petit intellectuel, on m'a bien gardé, on m'a bien protégé. Ne prends pas cette scie... ne prends pas ce marteau... ne prends pas cette pince... ne prends pas cette hache... J'ai fini par croire que j'étais absolument manchot, que j'étais incapable de penser avec mes mains, incapable de m'exprimer avec mes mains. Un jour, que j'inspectais un grand stage d'ateliers créatifs, la monitrice très lucide me dit : *Ne restez pas là, planté au milieu de nous ! Prenez du matériel ou bien du plâtre ; allez-y !* Et tout d'un coup, à 36 ans, ô stupeur, j'ai senti qu'on m'avait menti, qu'on m'avait frustré, qu'on avait laissé des territoires désertiques chez moi qui eussent été florissants. Je me suis mis à inventer avec mes mains ; je me suis mis à m'exprimer avec mes mains ; j'ai vécu ce que je pouvais faire ; j'ai vu que je pouvais créer...
>
> Il faut lutter contre l'analphabétisme scientifique ; mon analphabétisme scientifique à moi, malgré mes titres universitaires, est incommensurable. De tout ce qui se passe, en ce moment, dans la conquête de l'espace, je ne comprends absolument rien parce qu'on m'a donné une culture qui n'était que littéraire, superbement littéraire, mais qui me rend démuni et pauvre devant l'évolution du monde contemporain. Il faut que l'homme apprenne à vivre dans le nouvel environnement de la révolution technologique à l'âge de la science.(3)

Ce que M. Hicter ne nous dit pas, c'est que sans cette culture littéraire il ne s'inquiéterait pas de ses déficiences face au phénomène technique, ou il ne s'inquiéterait tout simplement pas des répercussions du phénomène dans les couches de l'humanité.

En effet, c'est d'abord la littérature, parce que très proche de la conscience collective, qui a manifesté son inquiétude par rapport au problème technique, inquiétude si intense et d'allure si universelle que la métaphysique n'a pu s'en désintéresser bien longtemps.

Le marxisme, dans son approche philosophique, s'est bien sûr senti concerné par l'influence de la technique sur les conceptions du monde.

La philosophie chrétienne ne pouvait non plus ignorer ce problème, eu égard aux réserves des meilleurs esprits sur certains effets secondaires de la technique et eu égard principalement à la pensée qu'elle véhicule sur les destinées de l'homme. Mais elle ne pouvait que reconnaître ceci : toute matière façonnée par le travail technique devient imprégnée d'une plus grande intelligibilité, est passée de puissance à acte. La position des philosophes chrétiens est d'un équilibre précaire, mais elle est ce qu'elle est, soit une synthèse entre la matière et l'esprit, entre la terre et l'au-delà.

Le génial Teilhard de Chardin devait démontrer à quel point l'unité demeure une fonction essentielle et le critère premier du devenir cosmique.

La maîtrise de la technique

Lorsqu'un enfant reçoit un jouet, il s'en émerveille jusqu'à se l'associer dans ses rêves.

Puis, la routine s'installe et le jouet préféré s'en va prendre une place parmi d'autres.

Ainsi réagit l'homme à la technique : à l'admiration béate succède une saine critique, puis la machine est réduite par l'être intelligent à un instrument de simple utilité.

Alors, mais alors seulement, l'homme ne risque plus d'être dominé à son tour par le robot mécanique.

Rappelez-vous la fable indienne : « Un jour, un potier trouva le secret de la création de petits automates. Ils étaient ses serviteurs dévoués, mais grandissaient ; lorsqu'ils devenaient trop grands, l'homme inscrivait « mort » sur leur front et ils tombaient en poussière. Un jour, il négligea de le faire et fut tué par eux ».

NOTES

(1) Elgazy, Georges, *Les damnés de l'opulence*, p. 26.

(2) *Le choc du futur*, p. 41.

(3) Exposé au Congrès de la Confédération des loisirs du Québec, avril 1970.

NO C-595 no 531
ASS. CAN. DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
PARISÉ, Robert, ROCHON, Roland
3e tiers monde scolaire

Ce volume doit être rendu à la dernière date indiquée ci-dessous.